

“QUE LEER NO NOS ASUSTE”

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO EN
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (LEYENDAS), EN ESTUDIANTES DE
GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELÉN DE
ARMENIA

Miriam Carolina Clavijo García

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Pereira
2019

“QUE LEER NO NOS ASUSTE”
INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO EN
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (LEYENDAS), EN ESTUDIANTES DE
GRADO SEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELÉN DE
ARMENIA

Miriam Carolina Clavijo García

Asesora:
Mg. Yenny Quintero Arango

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Pereira
2019

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Dedicatoria

A Dios, quien guía cada uno de mis pasos y me ha dado la oportunidad de culminar de manera satisfactoria este propósito.

También, a mis hijos y a mis padres por su apoyo y comprensión durante los momentos difíciles de este proceso.

Agradecimientos

Al Ministerio de Educación Nacional por haberme brindado la oportunidad de realizar esta maestría por medio de su programa Becas para la Excelencia Docente, que cualificó mi labor y me enriqueció de valiosos conocimientos que se verán reflejados en mis prácticas pedagógicas.

A la docente Yenny Quintero quien me guió y acompañó de manera paciente en el transcurso de esta investigación y a todos los otros docentes que me proporcionaron una nueva perspectiva frente a lo que es la educación.

Doy gracias también a mis estudiantes y a la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de la ciudad de Armenia por abrirme sus puertas para llevar a cabo esta investigación y dejarse involucrar de manera animosa reconociendo la importancia de esta labor para su proceso formativo.

Contenido

	Pág.
1. Presentación	15
2. Marco Teórico.....	25
2.1 El lenguaje como práctica social.....	25
2.2 Lenguaje escrito	26
2.3 La comprensión lectora.....	28
2.3.1 Modelos de comprensión textual	29
2.3.2 Modelo ascendente (<i>bottom up</i>).....	29
2.3.3 Modelo descendente (<i>top down</i>).	29
2.3.4 Modelo interactivo.	30
2.4 El enfoque comunicativo	30
2.5 El texto narrativo.....	32
2.6 La leyenda.....	35
2.7 Secuencia didáctica.....	36
2.8 Prácticas pedagógicas reflexivas.....	37
3. Marco metodológico	39
3.1 Tipo de investigación.....	39
3.2 Diseño de la investigación	39
3.3 Población.....	40

3.4 Muestra	40
3.5 Hipótesis	41
3.5.1. Hipótesis nula (H0).....	41
3.5.2. Hipótesis de trabajo (H1).....	41
3.6 Variables y operacionalización	41
3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	41
3.6.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos narrativos (leyenda).	42
3.7 Técnicas e instrumentos.....	47
3.8 Unidad de análisis	48
3.9 Unidad de trabajo.....	49
4. Análisis de la información	51
4.1 Prueba de hipótesis	51
4.1.1. Análisis global de las dimensiones.	55
4.2 Comparativo de cada una de las dimensiones.....	57
4.2.1. Plano de la narración.....	58
4.2.2. Plano del relato.	62
4.2.3. Plano de la historia.....	66
4.2.4. Contexto situacional.....	70
4.2.5. Reconociendo el contexto de las leyendas del Eje Cafetero.....	74
4.3 Análisis cualitativo de la práctica pedagógica	77

4.3.1. Momento 1: planeación.....	77
4.3.2. Momento 2: desarrollo.....	80
4.3.3. Momento 3: Cierre.....	82
5. Conclusiones	84
6. Recomendaciones	88
Referencias.....	90
Anexos	98

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Descripción de la Muestra.....	40
Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica	42
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.....	43
Tabla 4. Procedimiento	49
Tabla 5. Prueba descriptiva de análisis general de la intervención del grupo.....	52

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Competencia comunicativa y análisis del discurso	31
Figura 2. Comparativo general pre-test y pos-test	53
Figura 3. Comparativo general por niveles del pre-test y pos-test.....	54
Figura 4. Comparativo general de dimensiones pre-test y pos-test	56
Figura 5. Comparación plano de la narración pre-test y pos-test.....	58
Figura 6. Indicadores del plano de la narración, pre-test y pos-test.....	59
Figura 7. Construcción guiada del conocimiento.....	61
Figura 8. Reconocimiento de marcas textuales que indican el tiempo de la narración.	62
Figura 9. Comparación plano del relato pre-test y pos-test	63
Figura 10. Indicadores del plano del relato, pre-test y pos-test	64
Figura 11. Diferenciación de los planos del relato.....	66
Figura 12. Comparación plano de la historia pre-test y pos-test.....	67
Figura 13. Indicadores del plano de la historia Pre-test y Pos-test	69
Figura 14. Caracterización psicológica del personaje.....	70
Figura 15. Comparación contexto situacional pre-test y pos-test	71
Figura 16. Indicadores del componente contexto situaional Pre-test y Pos-test	73
Figura 17. Reconocimientos de elementos propios del Eje Cafetero.....	75
Figura 18. Narraciones propias del contexto.1.....	75
Figura 19. Narraciones propias del contexto.2.....	76
Figura 20. Fotos ambientación del espacio	143
Figura 21. Fotos pacto de aula	143
Figura 22. Foto mapa reconocimiento del Eje Cafetero.....	145
Figura 23. Foto presentación de video sobre el Eje Cafetero.....	146
Figura 24. Creaciones de los estudiantes sobre elementos característicos de la región.....	147
Figura 25. Fotos de historias y leyendas escuchadas por los estudiantes.	148
Figura 26. Fotos presentación de diapositivas y explicación de algunos elementos de la leyenda.	149
Figura 27. Fotos trabajo por grupos.	150

Figura 28. Foto estudiantes	151
Figura 29. Evidencia de producción de texto	152
Figura 30. Marcadores textuales de tiempo	153
Figura 31. Fotos reconocimiento del plano del relato.....	154
Figura 32. Fotos caracterización de personajes de las leyendas.	155
Figura 33. Foto de relación entre leyenda urbana y leyenda tradicional oral.	156
Figura 34. Sugerencias y opiniones de los estudiantes sobre proceso.	157

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Consentimiento informado.....	98
Anexo B. Secuencia didáctica	101
Anexo C. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos leyenda (pre-test).....	120
Anexo D. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos leyenda (post-test).....	130
Anexo E. Diario de campo	142

Resumen

La presente propuesta investigativa denominada “Que leer no nos asuste” tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos tipo leyenda en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia. Así, como reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se parte de un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo de tipo Pre-test y Pos-test, el cual se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje. El instrumento utilizado para valorar la comprensión fue un cuestionario de selección múltiple con única respuesta. A través de este instrumento se evaluó la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda teniendo en cuenta cuatro dimensiones que fueron: contexto comunicativo, plano de la narración, plano del relato y plano de la historia. Por su parte el análisis de las prácticas de enseñanza fue registrado en un diario de campo.

Los resultados obtenidos en las pruebas se analizaron bajo la estadística descriptiva, que permitió confirmar que la secuencia didáctica incidió en las transformaciones de la comprensión lectora de los estudiantes, así como la sistematización, reflexión y movilización de las prácticas pedagógicas permitió la transformación en la enseñanza del lenguaje.

Palabras claves: comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto narrativo, leyenda, secuencia didáctica, prácticas reflexivas.

Abstract

The present research proposal called "What to read does not scare us" aimed to determine the incidence of a didactic sequence of communicative approach in the understanding of legend-like narrative texts in the sixth-grade students of the Educational Institution of Our Lady of Bethlehem in Armenia. So, how to reflect on language teaching practices.

In order to respond to the proposed objectives, we start with a quantitative approach with a quasi-experimental intragroup design of the Pre-test and Post-test type, which is complemented by a qualitative analysis of language teaching practices. The instrument used to assess comprehension was a multiple-choice questionnaire with a single answer. Through this instrument the reading comprehension of legend-like narrative texts was evaluated taking into account four dimensions that were: communicative context, narrative plan, story plan and history plan. For its part, the analysis of teaching practices was recorded in a field journal.

The results obtained in the tests were analyzed under the descriptive statistics, which allowed to confirm that the didactic sequence affected the transformations of the reading comprehension of the students, as well as the systematization, reflection and mobilization of the pedagogical practices allowed the transformation in teaching of language.

Key words: reading comprehension, communicative approach, narrative text, legend, didactic sequence, reflexive practices.

1. Presentación

El lenguaje es la forma de comunicación humana que ha permitido la construcción de significados de lo que rodea a los individuos y de sentido de la existencia y esta construcción se va haciendo presente en los niños cuando van comprendiendo que sus balbuceos llaman la atención de su cuidador y posteriormente como lo afirma Vigotsky (2010) el habla de los niños pasa a tener una función significante, es que decir a través de las interacciones con su entorno el niño comprende que el lenguaje no solo sirve para señalar sino para comunicar.

En este sentido, puede afirmarse que el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento, es decir que toda acción lingüística y morfológica, depende del individuo y la interacción de este con su contexto, pues el ser humano desde niño “siente la necesidad de las palabras y, mediante sus preguntas, intenta aprender activamente los signos conectados con los objetos” (Vigotsky, 2010, p. 149), es decir, que el niño en la interacción con el entorno va descubriendo la función simbólica de las palabras.

Ahora bien, el lenguaje sigue su curso evolutivo en la medida en que las interacciones sean más enriquecidas, es por ello que es importante el lenguaje en el contexto social escolar para cumplir con una de las finalidades esenciales de la comunicación, compartir en comunidad para crear espacios de retroalimentación e interacción de saberes multidisciplinares que permeen el ámbito axiológico, ético, intelectual y social. En este sentido es necesario entender el lenguaje como “una de las capacidades más importantes y complejas que el hombre ha desarrollado, hace parte esencial en su vida cotidiana; es el puente primordial para la comunicación con él mismo, con su entorno y con los demás.” (Bedoya, 2018, p.1)

Es a través del lenguaje que se establecen relaciones por medio del encuentro continuo entre familiares, parientes, amigos, compañeros de aula y de trabajo, entre vecinos, gobernantes y gobernados. Sin embargo, no es solamente por medio de la palabra hablada, sino también a través del lenguaje escrito, que el ser humano se comunica creando lazos de cooperación y defensa del tejido social, a través de herramientas jurídicas como el derecho de petición, las quejas, las acciones de tutela, los acuerdos de cooperación, la implementación de foros, entre otros mecanismos escritos de socialización e interacción que permiten afianzar el contenido democrático en relación con la convivencia.

Lo expuesto anteriormente deja una preocupación, frente a la enseñanza del lenguaje, pues la mayoría de los docentes que están formando en esta área no tienen una concepción sobre lectura y escritura en función de una práctica social, sino que la enseñanza está centrada en el desarrollo del lenguaje escrito a través de métodos tradicionales, haciendo mayor énfasis en la gramática, la

fonética, y la normatividad ortográfica, no en el uso de la lengua. Se enseña el lenguaje de manera fragmentada, en los grados iniciales se enseñan primero las vocales, luego las sílabas para formar palabras y por último el texto completo; de esta manera se tiene una visión de la lectura como un proceso de decodificación (Nieto y Carrillo, 2013).

En este sentido investigaciones como las de Velasco y Tabares (2015), Lozano (2017) y Londoño y Rendón (2017) plantean que los problemas entorno a la comprensión lectora se derivan de las prácticas tradicionales de enseñanza y de una visión de la lectura como herramienta para evaluar y no como un medio para acceder al conocimiento, a una sociedad letrada.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006) ha dado las directrices para mejorar los procesos de enseñanza de la lengua castellana, por lo que planteó en los estándares básicos de competencias las orientaciones acerca de lo que los estudiantes deben saber y deben saber hacer. En este sentido propuso seis dimensiones para trabajar en esta área: la comunicación; la transmisión de información; la representación de la realidad; la expresión de los sentimientos; el ejercicio de una ciudadanía responsable; y el sentido de la propia existencia.

En este contexto, el MEN realiza una evaluación censal de estas competencias en los alumnos de primaria y secundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación a partir de la elaboración de planes de mejoramiento con base en los resultados de las evaluaciones. Estas pruebas, denominadas SABER, como se expone en la revista virtual Altablero, evalúan en lenguaje dos competencias:

La textual, referida a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos; y la discursiva, que implica la capacidad para asumir una posición frente a la lectura, usando diferentes estrategias de pensamiento y produciendo nuevos significados. Estas competencias se deben evidenciar en la estructura y organización de un texto, el significado y sentido del mismo y los contextos y fines de la comunicación (MEN, 2006, p.38)

Los resultados de las pruebas SABER en lenguaje para el año 2016 fueron mejores en comparación con años previos, sin embargo, el país obtuvo un promedio general de 300 puntos, siendo 500 el puntaje máximo, lo que no es un panorama muy alentador, pues lo anterior se traduce en que el 30,6% de los estudiantes colombianos alcanzaron un nivel satisfactorio en los niveles de desempeño en lenguaje, y solo un 12% alcanzó un nivel avanzado. Es decir, que la mayoría de los estudiantes (57%) se encuentra en un nivel mínimo o insuficiente (Semana, 2017).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, evalúa el desempeño de los estudiantes en ciencias, matemáticas y lectura y el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), es el encargado de la evaluación del desempeño de los estudiantes de los grados tercero y sexto en Latinoamérica y el Caribe, en las áreas de lenguaje, ciencias y matemáticas (MEN, 2011). En cuanto a las pruebas Pisa, aunque el país ha mejorado significativamente, los resultados siguen sin ser los esperados, pues con las pruebas realizadas en el 2015, el país ocupó la posición 55 en lectura de 72 países. Dando como resultado final, que en lectura un 43% de los estudiantes tiene un bajo desempeño, y solo el 1% registra un alto desempeño.

Finalmente, las pruebas Terce realizadas en el 2013, dan cuenta, en términos generales, que el país tuvo una disminución significativa de los estudiantes que se ubicaban en el Nivel I (precariedad) de la evaluación. En la misma dirección en las Serce se situaba al 9,15% de los estudiantes en este nivel, se evidenció que el 3,4% de estudiantes mostraron un desempeño bajo en relación con los requerimientos que exigían la prueba. Con relación a la lectura el 55,3% de los estudiantes de grado tercero se ubicaron en los niveles I y II, mientras que en grado sexto el porcentaje de alumnos en el nivel I no es tan representativo como el 51,6% que está en el nivel II, esto según informe del ICFES en el año 2016.

Ahora bien, aunque las pruebas nacionales e internacionales muestran que Colombia ha progresado en comprensión lectora, el país se sigue ubicando muy por debajo en comparación con otros países. Los resultados expuestos evidencian la problemática que existe en torno a las prácticas de lectura en la escuela, los estudiantes no logran una comprensión global del texto, pues existe una comprensión oracional, pero no del texto en su conjunto, lo que indica la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza de la lengua castellana en las aulas. Otro

aspecto es la apatía que tienen los estudiantes hacia la lectura, pues firman que leer es aburrido y muy pocos registran un interés por los libros (MEN, 2011). En este sentido, Llanos y Guerrero (2017) consideran que este tipo de problemáticas surgen en gran medida por el uso de algunos métodos que “reflejan una concepción de la lectura que enfatiza el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación, y no la lectura para obtener significados” (p.17).

Asimismo, la investigación de Patiño, Guevara y Naranjo (2017) afirma que se evidencian falencias en el desarrollo de las competencias lectoras debido al desconocimiento que la escuela tiene de la enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural que permita la transversalización del conocimiento. Y que, además, esta problemática se hace evidente en el abordaje del texto narrativo, que a pesar de ser un género discursivo muy leído no ha sido abordado de manera adecuada.

En este sentido, se hace necesario acercarse a textos narrativos algunos de los cuales tienen gran influencia al identificar las costumbres y tradiciones de los pueblos, como es el caso de la leyenda que, como considera Badillo Gámez (2014) citando a Aurelio González (2011) : “es en el seno de los grupos comunales, aquellos que comparten afinidades, estilo de vida, muchas veces territorio en común, y sobre todo, una identidad, un sentido de pertenencia a algo, donde esta literatura se transmite” (p.32), y que la escuela no considera de manera profunda y adecuada, porque con regularidad pierde de vista aquellos elementos propios de las culturas donde surgen.

Las leyendas además tienen como singularidad, que surgen de colectivos y no de creaciones individuales, son “producto de interacciones de varias personas a lo largo del tiempo”

(Badillo, 2014:32, citando a Pedrosa, 2013:8). Es importante darle de nuevo valor a esta forma de creación en una sociedad como la actual, un poco marcada por un estilo de vida individualista.

En el caso de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén, ubicada en la ciudad de Armenia, las dificultades en comprensión lectora se presentan en su mayoría por el alejamiento y la falta de motivación a la lectura que presentan los estudiantes debido a que ven el acto de leer como una imposición y obligación, pero no como un hábito o una herramienta de auto-formación. Los estudiantes leen porque se les indica que lo hagan, pero no comprenden a razón de que existe una predisposición negativa a la lectura.

En este centro educativo, los estudiantes hacen un mayor esfuerzo en la comprensión lectora cuando se trata de una calificación; se presentan eventos especiales como la ‘maratón de lectura’; o son días previos a las pruebas SABER o ICFES. En la experiencia docente al interior de la institución educativa, se ha podido percibir que los estudiantes no retienen información luego de los exámenes, es decir, en el momento de la evaluación responden acertadamente pero luego olvidan fácilmente los contenidos abordados. En otros casos en que las actividades o ejercicios implican direccionar pasos o secuencias de actuación los estudiantes preguntan reiteradamente lo que hay que realizar debido a la desatención o dificultad en la comprensión. Cuando se realizan preguntas de textos que implican la comprensión y la interpretación los estudiantes no responden. Una posible explicación a esta situación puede deberse como lo plantea Gallego y Pérez (2017):

Al uso de planes y programas de estudio que aún favorecen los conocimientos memorísticos y las prácticas tradicionales de enseñanza, consecuencia de que: No se propicia una participación activa de los estudiantes, el maestro expone o dicta mientras los alumnos toman apuntes, confirmando el hecho de que no

necesitan comprender para aprender y promoviendo la pasividad de los estudiantes sobre la actitud activa en su aprendizaje (p. 14-15).

En el año 2016 se presentó una disminución significativa de los niveles de comprensión lectora en relación al año 2015 en la institución y en el ISC (Índice Sintético de Calidad); debido a esto se inició un plan de mejoramiento en el cual se propuso implementar hábitos para mejorar la lectura desde preescolar hasta once. El ISC de la institución en 2015 fue de 4,84 en una escala de valores de 1 a 10 siendo 10 la más alta. La institución estuvo por debajo del promedio nacional que fue de 5,07. En el tema específico de lenguaje en las pruebas saber 3 del 2015 se tuvo un porcentaje de 43% satisfactorio y 11% insuficiente; en las pruebas SABER en el grado 5° se obtuvo 36% de nivel satisfactorio y 11% insuficiente. En las pruebas saber 3 un 15% de estudiantes se encuentran en nivel avanzado, y en las pruebas saber 5 un 18% de estudiantes en el ámbito de lenguaje. En términos generales el puntaje promedio en pruebas saber respecto al promedio colombiano se encuentra por encima de la mitad en una escala de 100 a 500 siendo 500 el promedio más alto posible. El colegio se encuentra en un puntaje de 317 y Colombia en 323 en pruebas saber 3; y en pruebas saber 5 la institución está por encima del promedio colombiano, con 324 frente a 309.

En el 2016 hubo una reducción significativa del promedio del ISC, mientras en el 2015 fue de 4,84, el del presente año fue de 3,96 frente al 5,42 a nivel nacional. En las pruebas SABER también hubo una disminución notoria, los estudiantes con nivel avanzado en lenguaje se redujeron a un 5%. El ambiente en el aula se mantuvo en 49 sobre 100, lo que indica que menos de la mitad de estudiantes no se sienten a gusto con el entorno educativo, esta puede ser otra de las razones de la desmotivación en materia de comprensión lectora.

A pesar de los esfuerzos de la institución se recae de nuevo en la importancia de las calificaciones estatales y no en el significado que los estudiantes construyen de la lectura y la escritura. Los planes de mejoramiento no deben ir entonces encaminados en subir puntos en el momento de calificar las instituciones, sino a subsanar las causas del desinterés por la lectura y generar propuestas en las que los estudiantes realicen anclajes significativos con la literatura, es decir que puedan identificarse en ella. Por tanto, en este proyecto se pretende implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos del género leyenda en estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén como componente de acción inmediata encaminada al mejoramiento de la calidad en la educación impartida en este plantel. Se toma en consideración este tipo de textos, ya que en ellos se articulan elementos de la realidad con elementos imaginarios permitiendo además vislumbrar elementos propios de la cultura, de las costumbres y creencias de un pueblo. En concordancia a lo anterior Dzul (2007) afirma que:

La lectura compartida de leyendas, para fomentar la comprensión de las lecturas, es un medio adecuado porque es una proyección de la realidad a través del cristal de la fantasía, una narración en la que coexisten la verdad y la ficción (p.47).

Debido a todo lo expuesto anteriormente, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos tipo leyenda, en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén en la ciudad de Armenia? Y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para tratar de dar respuesta a las anteriores preguntas se plantea como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Y se proponen los siguientes objetivos específicos: a) Evaluar el nivel de comprensión lectora de leyendas de los estudiantes de grado sexto de la institución mencionada antes de la implementación de la secuencia didáctica; b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para mejorar la comprensión lectora de leyendas con los estudiantes del grupo planteado; c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.; d) Evaluar el nivel de comprensión lectora de leyendas en el grupo después de la implementación de la secuencia didáctica; y e) Confrontar y analizar los resultados de la evaluación inicial y final para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de cuentos infantiles en los educandos a partir de la secuencia didáctica.

Esta investigación consta de seis capítulos: en el primer capítulo se presenta el problema, la justificación, la pregunta de investigación y los objetivos; en el segundo capítulo se presenta el marco teórico que pretende exponer las perspectivas desde las que se abordan los conceptos de: lenguaje, lenguaje escrito, leyenda, así como el modelo y enfoque a trabajar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la implementación de la secuencia didáctica. En el tercer capítulo se expone el diseño metodológico, el tipo de investigación que se lleva a cabo, la población, la hipótesis, las variables y los instrumentos. En el capítulo cuarto, se exponen los resultados de la investigación detallando las transformaciones obtenidas después de la implementación de la secuencia didáctica en relación al estado inicial y final de los estudiantes. En el quinto capítulo

se presentan las conclusiones derivadas de esta investigación y en el último capítulo se dan las recomendaciones que pueden servir como punto de partida a futuras investigaciones.

2. Marco Teórico

Como fundamento teórico a la presente investigación se consideraron los siguientes tópicos: primero, el lenguaje como práctica social; segundo, la concepción de lenguaje escrito desde las perspectivas gramatical y la semántico-comunicativa; tercero, los diferentes modelos de comprensión desde la mirada de Isabel Solé; cuarto, el enfoque comunicativo propuesto por Dell Hymes; quinto, el texto narrativo que corresponde al tipo de texto a trabajar; sexto, la leyenda; séptimo, las secuencias didácticas, como estrategia didáctica para trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión y séptimo, las prácticas pedagógicas reflexivas.

2.1 El lenguaje como práctica social

El lenguaje le permite al ser humano comunicarse, establecer relaciones sociales, pero además le proporciona el acceso al conocimiento. El lenguaje es una construcción social, una capacidad superior de pensamiento que ha facilitado el establecimiento de comunidades que comparten una lengua, unos símbolos o unos signos convencionales que construyen una identidad social y cultural. Al ser una función psíquica superior, el lenguaje se potencia en y por la sociedad, como lo plantea la doctora en Psicología María Teresa García (2002), al citar a Vygotsky (1962) “Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas y son la base de la estructura social de la personalidad” (p. 96), y en la misma sociedad estas se revelan y sitúan al individuo, pues este descubre ya sus ideales, hábitos, creencias y formas de actuar en la medida que se enriquece a sí mismo.

El lenguaje abre al ser humano un universo de posibilidades ya sea desde la lectura con todo el conocimiento que ésta puede aportar, presentando una variedad de perspectivas que

amplían cada horizonte de sentido, o sea desde la escritura como medio para poder acceder al otro, individuo o institución, y situarse a sí mismo para defenderse, asociarse, diferenciarse o buscar con el otro un argumento válido.

Esta forma de ver el lenguaje como una capacidad característica del ser humano permite replantear el papel que ha cumplido la escuela en la enseñanza del lenguaje, pues en muchas ocasiones le da más relevancia a un enfoque formal, fuera de contexto, perdiendo su configuración en la construcción de sentido que traspasa al individuo para formar sociedad. A continuación, se aborda el lenguaje escrito como el invento de la humanidad que facilita el acceso al conocimiento y que ha contribuido a la construcción de una identidad cultural.

2.2 Lenguaje escrito

La palabra escrita es una de las tantas formas que el ser humano tiene para desarrollar su lenguaje. El lenguaje escrito es, por lo tanto, una herramienta que se define como un sistema de comunicación de mayor complejidad, pues tal como lo plantea Vigostky (2010,) “el habla escrita, es la forma de habla más elaborada.” (p.310), ya que al no estar presente el destinatario, se requiere de más precisión para que el mensaje pueda ser comprendido al leerse. En este sentido el lenguaje escrito al ser entendido como la representación de la lengua por medio de un sistema de signos, debe tener en cuenta según Lerner (2001) que a la hora de producir un texto es necesario:

Planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes. (p. 33)

En el mismo sentido de la escritura, leer exige el conocimiento de ese sistema de signos denominado lengua, pero ya no supone la consideración de un destinatario sino una comunión entre quien lee y lo que lee, lo que Solé (1998) propone como: “un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener la información que le resulta pertinente) los objetivos que guían su lectura” (p. 8). Según este primer planteamiento se puede afirmar que el acto de lectura no es un proceso estático en el cual se deposita información en el lector, sino que es una interacción, un diálogo constante entre lector, texto y contexto. Desde esta perspectiva la escuela debe superar la creencia de que la lectura es un acto mecánico y que obedece a los deseos de la institución y no de los intereses de los propios estudiantes.

Es así, que se debe leer lo que ha cautivado el interés para que sea comprendido y reflexionado, en sí, para que puedan establecerse las relaciones necesarias para que el contenido de esta lectura sea significativo, cobre sentido y puedan establecerse niveles de lectura avanzados como el inferencial y crítico-intertextual que serán expuestos más adelante en el desarrollo de este escrito. Con base a esta percepción del acto de lectura los maestros tienen un gran reto por resolver, pues tienen la labor de propiciar la apertura de las mentes para que encuentren placer en el saber, en el conocimiento y consoliden sus saberes previos en conocimientos significativos.

Cabe resaltar lo planteado por el Ministerio de Educación colombiano (1998) sobre el concepto de lectura en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en los que desde un enfoque semántico-comunicativo se entiende como “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (p. 24). Es desde esta perspectiva que debe trascender el término comprensión lectora pues cuando se amplía la concepción de lectura y escritura desde puntos de vista estrictos se debe también entenderse de manera más global la comprensión.

La lectura, puede ser entonces desde esta ampliación de términos como lo plantea el MEN

(1998):

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector. (p. 27)

Es decir, puede ser entendida como la relación entre lector, texto, y contexto, entendiendo texto, no solo como aquel que se da a partir de signos escritos, sino los presentes en otros lenguajes simbólicos o tomando en consideración el concepto expuesto por Martínez (1994) que entiende texto como: “un conjunto de proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales, explícitos que ayudan a determinar su significado” (p. 34). A continuación se presentan los modelos de comprensión textual necesarios para reconocer que el lenguaje es dinámico y que es este sentido las investigaciones a los largo del tiempo han dado una mirada de la comprensión que ha ido evolucionando.

2.3 La comprensión lectora

La competencia lectora está relacionada con la comprensión hecho que permite al lector desarrollar conocimiento y participar en la sociedad. Este proceso integra tres elementos: “el lector, los textos y los diferentes fines de la lectura”. (Zayas, 2012. p.20). Esta postura frente a la comprensión lectora está muy relacionada con lo que propone Solé (1998) acerca de lo que implica leer, como un proceso de interacción entre el lector y el texto.

Además, Jolibert y Sraïki, (2006), explica “la lectura como una actividad de resolución de problemas...” (p. 54), donde el lector reconstruye el sentido del texto a partir de los índices que le

aporta el texto al relacionarlo con el contexto y con el tipo de texto respondiendo a los objetivos de lectura.

2.3.1 Modelos de comprensión textual

A propósito de la comprensión lectora, Solé (1998) plantea tres modelos correspondientes a los niveles de relación que se establecen entre un lector y un texto, que van desde la lectura literal hasta la posibilidad de interpelar el texto. A continuación, se explican brevemente cada uno de ellos:

2.3.2 Modelo ascendente (*bottom up*).

Corresponde al acercamiento de un lector hacia un texto desde su descodificación, yendo en un nivel ascendente, secuencial y jerárquico desde el procesamiento de las letras, las palabras, las frases y hallando en él su significado sin develar allí más sentidos que las informaciones directas que ofrece el texto. Solé (1998) plantea que las propuestas de enseñanza basadas en este modelo les atribuyen gran importancia a las habilidades de descodificación, considerando que el lector de un texto puede comprenderlo por el solo hecho de descodificarlo en su totalidad.

2.3.3 Modelo descendente (*top down*).

Este modelo establece que un lector se acerca a un texto para comprenderlo desde sus saberes previos y no solo desde la descodificación para encontrar allí su sentido, luego verificará las hipótesis que se planteó antes de leer el texto. Solé (1998) considera que “cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir una interpretación” (p. 19), por lo tanto, las propuestas de enseñanza basadas en este modelo han hecho énfasis en el lector quien construye el sentido del texto a partir de las hipótesis

que se plantea en relación con sus conocimientos previos.

2.3.4 Modelo interactivo

La perspectiva de este modelo plantea que el lector simultáneamente hace hipótesis o anticipaciones de lo que lee a la vez que va haciendo uso de su conocimiento del texto para ir construyendo su interpretación. En palabras de Solé (1998): “el texto genera en el lector expectativas a nivel léxico y semántico, que éste irá verificando en indicadores de nivel inferior como el léxico, sintaxis y las grafías” (p.4-5). La misma autora plantea que las propuestas de enseñanza basadas en este modelo piensan que es necesario que los alumnos utilicen estrategias que hagan posible la comprensión de los textos y ellos mismos aprendan a procesarlos.

Dado el interés de esta investigación se situará bajo el modelo interactivo dado que se asume que los estudiantes son lectores activos y que a partir de las hipótesis que se vayan planteando acerca de las leyendas y de los conocimientos previos que han ido construyendo a partir del contexto, podrán construir la comprensión del texto. Es decir, que en este modelo es importante el lector, pero también el texto y el contexto. Por lo tanto, se hace necesario dar una mirada al enfoque comunicativo que sitúa la lectura en un acto social con lectores reales.

2.4 El enfoque comunicativo

Este enfoque hace referencia a la capacidad para saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma” (Hymes, 1972, p. 22). Este concepto señala que la competencia comunicativa rebasa la competencia gramatical y ortográfica para entender el lenguaje como un conjunto de símbolo complejo, que debe ser apropiado desde múltiples dimensiones como la social, lingüística, cultural, discursiva y ontológica. La competencia comunicativa abarca entonces todos esos aspectos humanos involucrados en el uso de la lengua y

de los demás lenguajes simbólicos en el contexto cultural.

Igualmente, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje formulan que la enseñanza del lenguaje debe suponer la formación de individuos con capacidad para interrelacionarse con sus semejantes y reconociéndose a sí mismos como seres capaces comprender y producir textos o significados de manera adecuada y respondiendo al contexto de interacción en el cual intervendrían códigos lingüísticos, rasgos de los participantes, propósitos comunicativos, entre otros. (MEN, 1998)

El siguiente mapa resume las competencias que componen la competencia comunicativa, según Pilleux (2001):

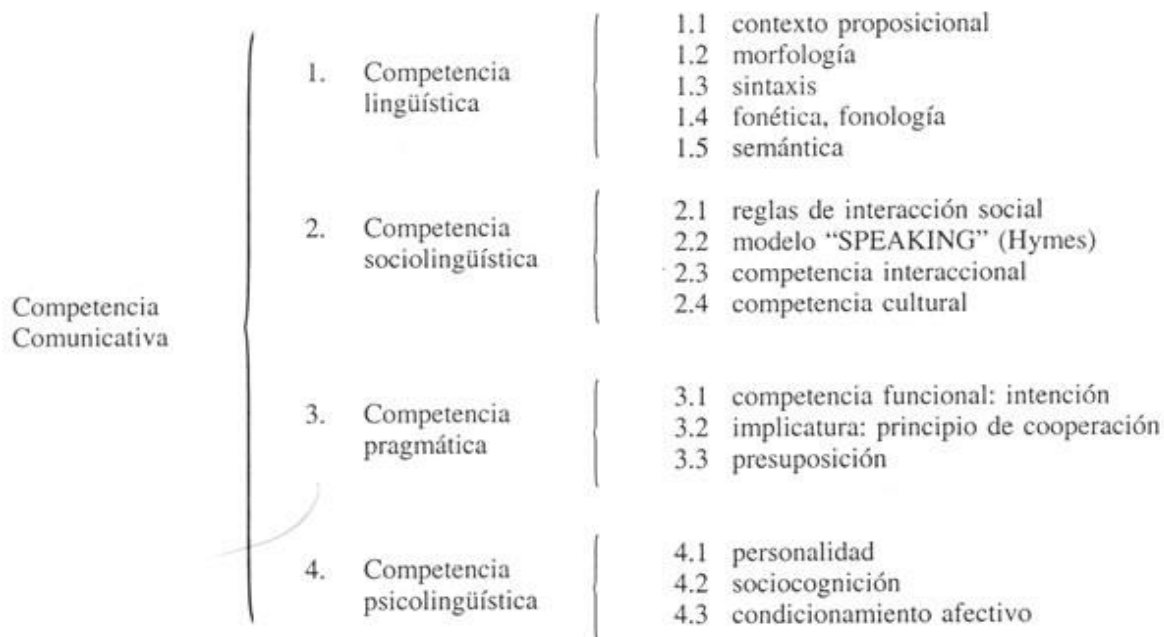


Figura 1. Competencia comunicativa y análisis del discurso

Fuente: Pilleux, 2001

En este sentido Hymes (1996) plantea que la competencia comunicativa es entendida como el “conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que se ponen en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (p. 15). Por lo tanto la finalidad de la enseñanza de la lengua según Lomas, Osorio y Tusón (1997) debiera residir en:

...el desarrollo de estas habilidades para la vida misma de los estudiantes. Es decir, ofrecerle al alumnado los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. (p.15).

Es indispensable entonces que la escuela fortalezca este tipo de competencia ya que ella está completamente ligada al uso de la lengua en situaciones concretas de la vida de cada estudiante y es por esta razón que se ha escogido el texto narrativo para ser abordado en esta investigación dada su cercanía con las vivencias del ser humano, ya que por naturaleza el hombre es un ser que relaciona con su entorno en primera instancia a través de la narración.

2.5 El texto narrativo

Narrar es inherente al ser humano, pues en la cotidianidad se está contando lo que se piensa, las vivencias, los hechos observados, Bochs (2000) plantea que es imposible imaginar un mundo sin narraciones, pues se accede al mundo a través de la narrativa, porque está presente en las conversaciones, en los libros, en el cine, en fin, en la vida.

La narrativa comprende relatos que pueden ser ficticios o reales y generalmente están escritos en prosa. Cabe mencionar que el género narrativo está presente en la vida de los niños desde su nacimiento hasta lo más avanzado de su formación, atravesando toda su educación y su vida cotidiana. Este es un tipo de texto que posee una superestructura diferente a otros tipos de texto como los argumentativos o científicos. El tipo de texto narrativo lo define Solé (1998) como:

Un texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/complicación / acción/resolución/estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa (p. 15).

Cortés y Bautista (1999) proponen que para comprender un relato es necesario reconocer en el texto las siguientes categorías: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia. El plano de la narración, comprende el uso de un narrador en todo relato, cuya principal función es contar la historia a otro ser llamado narratario, que no es el lector, sino el sujeto que está implícito en el texto y al cual se dirige el narrador. El segundo, el plano del relato, hace referencia al modo o modos de contar, es decir, puede ser cuando se decide contar la historia desde el final y no desde el principio, o *in media res*. También este plano tiene que ver cuando se cuenta en primera o tercera persona. El tercero, el plano de la historia, el cual tiene que ver con los personajes, tiempos, espacios y acciones que construyen el relato.

Además, Cortés y Bautista (1999) plantean que los textos narrativos tienen una estructura o forma de organizar el discurso, que puede ser ternaria o quinaría. La estructura ternaria refiere que el texto tiene un estado inicial donde se presenta el personaje, lo que quiere lograr o lo que quiere tener o lo que quiere mantener; las fuerzas de transformación hacen referencia a un agente

o situación que transforma el estado inicial y el estado final donde se muestra el estado del personaje en relación con el estado inicial. La estructura quinario, un poco más compleja presenta dos estados más, después las fuerzas de transformación siguen un estado resultante, donde se muestra el estado del personaje después de ejercida dicha fuerza y la fuerza de reacción que es una fuerza contraria a la del agente o situación adversa, para luego presentar el estado final.

Ahora bien, es de interés para esta investigación no solo trabajar la comprensión lectora abordando los planos del relato literario propuesto por Cortés y Bautista (1999), sino también tener en cuenta la propuesta de Jolibert (2009) para comprender un texto. Esta autora plantea siete índices para comprensión:

El contexto situacional referido a los parámetros que determinan la situación de comunicación; el contexto cultural que abordan las diferentes dimensiones como la psicológica, literaria, la histórica, etc.; el tipo de texto en relación a su función; la organización lógica de conjunto, es decir, la superestructura del texto; la coherencia y cohesión del discurso; la coherencia de las frases, en sintaxis y en ortografía; y las palabras su morfología, su significado y su sintaxis (p.71)

De estos elementos se tendrá en cuenta el contexto situacional, que corresponde a los parámetros de la situación de comunicación. Esta dimensión está relacionada con el hecho de que los textos llegan al aula dentro de una situación determinada, para cumplir unos objetivos de lectura determinados, razón por la cual es necesario que los estudiantes comprendan que hay un alguien que escribe el texto con una intención particular, este rol es llamado autor; que escribe para alguien, para un lector, llamado destinatario. Esto responde a interrogantes como: ¿quién escribe? ¿para quién escribe? ¿a título de qué escribe? ¿para qué ha escrito? ¿qué espera el autor?

(Jolibert, 2009). Dentro de este propósito para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes se escogió el texto narrativo tipo leyenda para abordarlo desde las dimensiones antes mencionadas (plano de la narración, plano de la historia, plano del relato y situación de comunicación).

2.6 La leyenda

Es un tipo de narración que se produce de manera oral o escrita y en la cual priman elementos de la imaginación, pero que se consideran en muchas ocasiones verdaderos en los pueblos o comunidades en que se producen. Generalmente estas narraciones están ligadas a historias reales o a elementos de la realidad. Tangherlini (1990) ha definido la leyenda como:

Una narración tradicional corta de un solo episodio, altamente ecotipificada, realizada de modo conversacional, que refleja una representación psicológica simbólica de la creencia popular y de las experiencias colectivas y que sirve de reafirmación de los valores comúnmente aceptados por el grupo a cuya tradición pertenece (p.85).

Desde el punto de vista de la literatura, una leyenda puede ser una narración ficticia, cuyo origen es oral y que hace referencia a lo maravilloso. Según Oseguera (2016):

La leyenda se desarrolla habitualmente en un lugar y un tiempo precisos y reales; comparte con el mito la tarea de dar fundamento y explicación a una determinada cultura, y presenta a menudo criaturas cuya existencia no ha podido ser comprobada. (p. 158).

Es decir, que la leyenda está relacionada con algún episodio histórico que se fusiona con elementos imaginarios.

La leyenda constituye narraciones que pasan de una generación a otra, transmitidas verbalmente, que cumplen funciones básicas en grupos sociales y culturas humanas, en las cuales

estos relatos son parte de su vida cotidiana y que se caracterizan por estar escritas generalmente en prosa, a diferencia de la leyendas épicas; su modo de transmisión no es necesariamente literal, pues al ser textos que pasaron de una generación a otra o de una cultura a otra, se justifica su inestabilidad estructural y su sencillez. (Martos, 2007)

Por otra parte, la leyenda por su carácter didáctico parte de un hecho real, al que se le colocan aspectos ficticios y que por lo tanto debe presentar el carácter de verosimilitud mueve al narrador de leyendas y une a la leyenda a la tradición como un suceso verídico dado que forma parte de la herencia cultural. (Martos, 2007)

A continuación, se aborda el concepto de secuencia didáctica como la estrategia didáctica que privilegia la presente investigación para trabajar la comprensión de textos tipo leyenda.

2.7 Secuencia didáctica

Una secuencia didáctica se define como una serie de actividades de aprendizaje que guardan un orden secuencial interno y que están enfocadas a un fin determinado. Camps y Zayas (2006) la definen como: “un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (p.3). Constituye esta herramienta entonces en el plano de la pedagogía como un aporte significativo al maestro que la usa y a los que luego utilizan estos registros para enriquecer su labor pedagógica; como herramienta investigativa puede hacer parte del contenido de una sistematización de experiencias pedagógicas que muestren la forma en que se organizó el conocimiento, las actividades que se planearon, los textos implementados y demás recursos, y las formas de evaluación.

Se puede decir en ese sentido, que una secuencia didáctica tiene una finalidad clara de enseñanza, que organiza de manera ordenada el saber y las actividades y que es flexible, pues se

acomoda al contexto, a las necesidades de los estudiantes, por lo que puede ser sujeta a cambios. Además, esta puede dividirse por sesiones, y contiene varias fases: primero la fase de presentación que constituye la apertura, el diagnóstico que realiza el maestro de qué saberes tiene sus estudiantes, qué vacíos teóricos o dificultades, qué les gustaría aprender o reforzar. En este primer encuentro se dialogan y discuten las formas de evaluar, los contenidos, la forma en que se llevará a cabo toda la secuencia (Camps y Zayas, 2006).

Posteriormente se da la fase de realización o de desarrollo de la secuencia, allí se implementan todas las actividades y se espera que los estudiantes hayan comprendido los contenidos. Esta fase es a su vez un momento para la comprensión y apropiación teórica de los saberes. Por último, se da la fase de evaluación o práctica, allí se realiza ejercicios que le brindan al estudiante la apropiación de los temas, y evidencia al maestro lo aprendido y lo que debe ser reforzado, los ejercicios en esta fase tienden a ser de producción o donde el estudiante además de practicar muestre su estado de aprendizaje sea desde la expresión oral o escrita. También se habla de una fase de transferencia que es el estadio final del proceso, es la misma puesta en práctica de los saberes, pero con una fuerte connotación creativa, tienden a ser representaciones teatrales, murales, cartillas, informes, entre otros.

2.8 Prácticas pedagógicas reflexivas

Las prácticas pedagógicas reflexivas suponen una racionalización durante y posterior a cada acción practicada, pues un docente que no se evalúa es como un barco a la deriva, más aún, si no tiene un objetivo bien planteado. Para Perrenoud (2004) la verdadera práctica reflexiva exige: “que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos

que aparecen o de las decepciones.” (p.13). Es por ello que para realizar este tipo de ejercicio lo que primero se requiere es voluntad, pues si para el docente la educación tiene un fin determinado y válido entonces debe ser consciente de la necesidad de encaminar asertivamente cada una de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, así mismo, saber articular los estándares exigidos por la ley, el PEI con las necesidades e intereses de sus estudiantes.

En este sentido Perrenoud (2004) anota que “el enseñante reflexivo observa prioritariamente su propio trabajo y su contexto inmediato, diariamente, en las condiciones concretas y locales de su ejercicio” (p.198), solo así un docente podrá guiar de manera acertada a los estudiantes en la construcción de sus saberes y podrá fortalecer las habilidades de sus estudiantes, pues se hace capaz de relacionar lo que enseña con las exigencias y necesidades del entorno.

Es necesario aclarar que una práctica reflexiva debe estar también acompañada de investigación constante porque de nada vale una práctica cuestionada bajo bases teóricas pobres o una investigación sin cuestionarse en la acción concreta. Estas dos herramientas se hacen indispensables para llevar a cabo unos procesos de enseñanza coherentes y con proyección social.

3. Marco metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, pues su objetivo principal es determinar la situación de una variable dependiente con relación a su modificación después de una intervención didáctica por medio de una variable independiente. A continuación, se explicita su tipología, diseño, hipótesis generadas, variables e instrumentos a utilizar.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, por medio de la cual se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Belén Este enfoque investigativo según Hernández, Fernández y Baptista (2010) se caracteriza por usar: “la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4).

En este caso busca medir los niveles de comprensión textual de los estudiantes del grupo en cuestión antes y después de la implementación de una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de dicha competencia. Así mismo, se complementó con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje realizada por la docente a partir del diario de campo.

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de tipo cuasi-experimental intra-grupo, ya que el grupo con el que se trabajó estaba conformado antes del experimento. Como lo plantean Hernández,

Fernández y Baptista (2010) “los diseños cuasi-experimentales se caracterizan por la manipulación deliberada, al menos, de una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes.” (p. 148). En este caso la variable independiente con la que se trabaja es la secuencia didáctica para evaluar su efecto con relación a la variable dependiente que es la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda.

3.3 Población

La población está conformada por estudiantes del grado sexto de las instituciones educativas del municipio de Armenia Quindío.

3.4 Muestra

La muestra está conformada con 36 estudiantes la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén (Sede A) de la ciudad de Armenia. De esta muestra 15 estudiantes son niños y 21 son niñas, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Entre estos estudiantes, 3 son repitentes. La mayoría de los estudiantes son antiguos en la institución.

Tabla 1. Descripción de la Muestra

Estudiantes	Rango de edad	Género	Características
15	Entre 10 y 14 años	Masculino	Estratos 1 y 2
21	Entre 10 y 14 años	Femenino	Estratos 1 y 2

Fuente: Elaboración propia

3.5 Hipótesis

3.5.1. Hipótesis nula (H0).

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de textos narrativos tipo leyenda de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia.

3.5.2. Hipótesis de trabajo (H1).

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos narrativos tipo leyenda de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia.

3.6 Variables y operacionalización

Esta investigación, cuenta con dos variables, una variable independiente que es la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y la variable dependiente correspondiente a la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyendas. A continuación, se definen cada una de estas y su operacionalización.

3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

En este proyecto se implementó una secuencia didáctica con el fin de incidir en el proceso de comprensión de textos narrativos; en su diseño se tuvieron en cuenta los planteamientos de autores como Camps y Zayas (2006) en cuanto a las fases que se deben llevar a cabo en una secuencia (Ver anexo B). A continuación, su Operacionalización.

Tabla 2. Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica
Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica

<i>Secuencia didáctica:</i>		
<p>La secuencia didáctica es “un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido”. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta (Camps y Zayas, 2006).</p>		
Preparación	Realización	Evaluación
Definición de contenidos y objetivos didácticos.	Contextualización del texto haciendo un	Se realiza la evaluación a lo largo del proceso
Indagación saberes previos.	reconocimiento de la región cafetera.	teniendo en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
Se establece el pacto de aula.	Lectura de diversas leyendas del eje cafetero.	Se hace un proceso metacognitivo de los aprendizajes construidos al cierre de cada sesión y al cierre de la secuencia didáctica.
Preparación para la llegada del texto al aula.	Lectura de la leyenda “Llorona” teniendo en cuenta el contexto comunicativo.	
	Análisis de los planos del relato literario en la leyenda “La llorona.”	

Fuente: Elaboración propia

3.6.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos narrativos (leyenda).

Ser competente en narrativa es la capacidad de comprender, emplear información y reflexionar a partir de un relato, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad (Cortés y Bautista, 1999). Por lo tanto, para comprender una leyenda no basta exclusivamente entender las oraciones, frases o la trama que la compone, es necesario entender que ésta hace parte de un contexto y una realidad histórica concreta en la cual intervienen creencias, idiosincrasia, cultura, costumbres, entre otros elementos.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.

Operacionalización de la variable dependiente.

Dimensiones	Indicadores	Índices
Plano de la narración	El narrador	1
Presupone que todo relato	Es una estrategia	Identifica quien es el narrador de la leyenda
tiene un narrador como	discursiva creada por el	0
estrategia discursiva del autor	autor	No identifica quien es el narrador de la leyenda
y que se disfraza bajo la	Funciones del	1
figura de un personaje y que	narrador	Identifica como las funciones del narrador
además narra para un	Definir su relación con	0
destinatario (diferente al	la historia, su relación	No identifica las funciones del narrador
lector). Por ello es importante	afectiva, moral o	
reconocer ¿Quién cuenta la	intelectual; y hace	
historia? ¿Cómo lo hace?	comentarios didácticos	

¿Qué cuenta? Y ¿Qué recursos utiliza para hacerlo? (Solé, 1998).	o explicativos sobre las acciones o sobre los personajes.		Identifica en que tiempo transcurre la leyenda
	Tiempo de la narración Se refiere si la historia ya ocurrió, está pasando o va a pasar (pasado, presente y futuro).	1	
		0	No identifica en que tiempo transcurre la leyenda.
Plano del relato Hace referencia a el modo o los modos de contar la historia, dado que la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados, esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Pérez, 2005).	Estado inicial Es el que permite introducir los personajes y ubicar el lector en la situación inicial. Fuerza de transformación Se hace presente el conflicto, el momento que se presentan acciones que transforman su estado inicial.	1	Identifica el estado inicial que introduce al personaje principal
		0	No identifica el estado inicial que introduce al personaje principal
		1	Identifica el estado final del personaje principal
		0	No identifica el estado final del personaje principal

	Estado resultante	1	Identifica el cierre del personaje principal.
	El estado inicial se transforma en un estado resultante. Aquí se resuelve el conflicto presente en la transformación.	0	No identifica el cierre del personaje principal
Plano de la historia	Personajes	1	Reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes.
Hace referencia a todo lo relacionado con los personajes (actores que pueden ser objetos o ideas, antropomorfos, zoomorfos), tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad (Cortés & Bautista, 1999).	Son los que causan o sufren los acontecimientos. Los personajes por su relevancia en el relato pueden ser principales (protagonistas y antagonistas) y secundarios.	0	No reconoce las características físicas y psicológicas de los personajes.
		1	Identifica el tiempo en que transcurren los hechos
	Tiempo	0	No identifica el tiempo en que transcurren los hechos
	El tiempo en la narración expresa el orden y la duración de los acontecimientos que se cuentan.		

	Espacio	1	Identifica el lugar donde
	Es el soporte de la acción, el marco o lugar donde suceden los acontecimientos y se sitúan los personajes.	0	No identifica el lugar donde transcurren los hechos
El contexto situacional	Autor	1	Identifica el autor de la leyenda
	Corresponde a los parámetros de la situación de comunicación. Esta dimensión está relacionada con el hecho de que los textos llegan al aula dentro de una situación determinada. Esta dimensión contempla aspectos como el autor, el destinatario y la intención del autor al escribir el texto, entre otros. (Jolibert, 2009)	0	No identifica el autor de la leyenda.
	Destinatario	1	Identifica quien es el destinatario de la leyenda.
	Es el sujeto comunicativo a quien va dirigido el texto.	0	No identifica quien es el destinatario de la leyenda.
	Intención del Autor	1	Identifica la intención del autor
	Son los objetivos de interacción, las metas,	0	No identifica la intención

los productos, aquello	del autor
que se obtiene al final	
de la historia.	

Fuente: Elaboración propia

3.7 Técnicas e instrumentos

El instrumento de esta investigación se compone de dos cuestionarios (Anexo B) elaborados por una docente perteneciente a la línea de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. En ellos se realizan preguntas que evalúan la comprensión lectora de los estudiantes desde las dimensiones propuestas: plano de la narración, plano de la historia y contexto situacional. Para lo cual se hace una prueba antes de implementar la secuencia didáctica y otra después de la implementación. Este instrumento fue validado mediante pruebas de pilotaje, así mismo, fueron validados por prueba de expertos por los docentes Mg. Diego Armando Aristizábal y Mg. Alejandro Marín.

Cada una de estas dimensiones a evaluar está compuesta por tres indicadores que permiten evidenciar los componentes de las mismas y a estos a la vez se integran dos índices, cada uno de ellos con un valor cuantitativo que valora la comprensión textual de las leyendas. (Ver anexo C)

En relación con la reflexión de las prácticas, el que se utilizó fue el diario de campo (Ver Anexo E), permitiendo éste el registro de datos en los que se describen y analizan de manera detallada cada una de las acciones llevadas a cabo en el aula que ayudan a valorar si los fines que se persiguen están bien encaminados. El diario de campo según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es una especie de diario personal, donde además se incluyen:

1. Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores) (...) se describen lugares y participantes, relaciones y eventos, todo lo que juzguemos relevante para el planteamiento.
2. Mapas (del contexto en general y de lugares específicos).
3. Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etc.
4. Listados de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento) (p.380).

3.8 Unidad de análisis

El análisis cualitativo de la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se realizó mediante el diario de campo, este documento se diligenció a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, registrándose las observaciones y situaciones evidenciadas, de acuerdo con las cinco (5) categorías definidas en el grupo, sustentadas en los planteamientos de Perrenoud (2004) y Schön (1987) citado por Ramón Ramos (2013), por ello, las categorías desde las cuales se realiza el análisis del diario de campo son las siguientes:

- **Descripción.** Caracterización detallada de cualidades de las acciones, interacciones, ambientes y formas generados en el aula.
- **Auto cuestionamiento.** Esta categoría se genera desde la reflexión y conciencia sobre los esquemas y acciones propias en la práctica pedagógica, pueden ser temores del docente,

satisfacciones, reconocimiento de errores, frustraciones o expectativas del mismo.

• **Percepción.** Reflexión de lo que sienten los estudiantes, reconociendo su miedo, frustración, motivación, satisfacción o interés.

• **Ruptura.** Transformación de un estado establecido en las prácticas de enseñanza y aprendizaje atendiendo a un cambio de concepción sobre cierto enfoque o modelo buscando una mejora o la resolución de un problema.

• **Toma de decisiones.** Realizar elecciones respecto a las acciones que se presentan dentro del aula buscando resolver una situación o mejorar un proceso.

3.9 Unidad de trabajo

Una docente licenciada en Comunicación Social de la Universidad del Quindío con 12 años de experiencia.

3.10 Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en tres etapas: preparación y diagnóstico, intervención, evaluación y análisis de resultados.

Tabla 4.

Procedimiento

	<i>Objetivo</i>	<i>Acciones</i>
<i>Evaluación inicial</i>	Determinar grado de comprensión lectora. Esta valoración se hace mediante la observación y encuesta. Diagnóstico obtenido mediante el pre-	Validación diagnóstica del nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes. A través de 12 preguntas que indagan por la

	test.	comprensión sobre el texto.
<i>Intervención</i>	Diseñar una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, que permita mejorar los niveles de comprensión lectora de los textos narrativos e implementarla en el grupo de estudio.	La intervención pertenece a un estudio transversal, pues con base a los resultados del pre-test, se genera y se aplica una secuencia didáctica.
<i>Evaluación e interpretación</i>	Evaluar el estado final de la comprensión lectora de textos narrativos por parte de los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica.	Aplicación del pos-test el cual permite identificar si se genera un aprendizaje significativo o no.
<i>Contraste</i>	Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final de la comprensión lectora de textos narrativos en el grupo de estudio, con el fin de validar la hipótesis.	Contrastación de información inicial y final. Interpretación de la información usando estadística descriptiva. De esta forma se determina el grado de incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos,

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis de la información

En este capítulo se muestran los resultados de la presente investigación que tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

El propósito del siguiente análisis es presentar los resultados obtenidos con el grupo de estudiantes participantes en el proyecto, a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo basada en la propuesta de Cortés y Bautista (1999) que han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato, los cuales deben abordarse para su comprensión. El grupo que conformó la muestra de esta investigación fue evaluado inicialmente a través de la aplicación de una prueba diagnóstica (pre-test) como instrumento para la recolección de la información, posteriormente se intervino mediante la implementación de una secuencia didáctica para finalmente aplicar la prueba final (post-test).

Para el análisis de la información se utilizó la estadística descriptiva que se complementó con un análisis cualitativo de las transformaciones de las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación de la secuencia didáctica y evidenciada en el diario de campo.

4.1 Prueba de hipótesis

Como se expuso anteriormente, la prueba descriptiva se utiliza para contrastar hipótesis sobre medias en poblaciones con distribución normal y para decidir si se puede suponer o no la

igualdad de varianza en las dos muestras. En la siguiente tabla se muestra la prueba, con el fin de determinar si las *varianzas* poblacionales son estadísticamente iguales o no.

Tabla 5. Prueba descriptiva de análisis general de la intervención del grupo
Prueba descriptiva de análisis general de la intervención del grupo

	<i>Pre-test</i>	<i>Pos-test</i>
<i>Media</i>	3,416	9,416
<i>Error típico</i>	0,301	0,184
<i>Mediana</i>	3	10
<i>Moda</i>	3	10
<i>Desviación estándar</i>	1,810	1,105
<i>Varianza de la muestra</i>	3,278	1,221
<i>Suma</i>	123	339
<i>Cuenta</i>	36	36

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se observa una suma relativa a los puntajes obtenidos por los estudiantes que pasa de 123 puntos a 339, lo que indica que hubo un incremento de 216 puntos favorables. Lo anterior se interpreta como cambios importantes en el pos-test después de implementación de la secuencia didáctica en la comprensión de textos narrativos. Esto permite dar validez a la hipótesis de trabajo (H1) y rechazar la hipótesis nula (H0) ya que se estableció una diferencia estadísticamente positiva en relación a las dos muestras.

En la siguiente gráfica se puede observar la diferencia entre el pre-test y el pos-test.

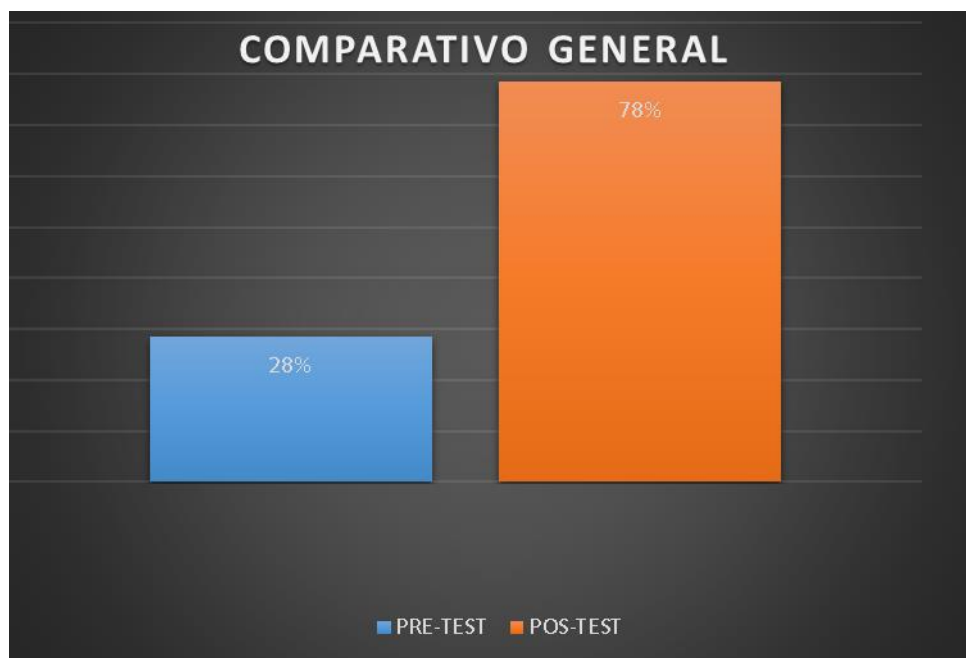


Figura 2. Comparativo general pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

De la figura anterior, se puede inferir que la implementación de la secuencia didáctica, tuvo un efecto significativo sobre los resultados obtenidos en la comprensión lectora de los estudiantes, aumentando significativamente las medias, al pasar de 28% en el pre-test a 78% en el pos-test, presentando una diferencia de 50 puntos porcentuales.

Ahora bien, es importante presentar los desempeños de los estudiantes a nivel general en cuanto al nivel alto, bajo y medio en el pre-test y el pos-test, para continuar con la validación en la incidencia de la secuencia didáctica.

En esta escala se evidencian en los siguientes rangos:

- Bajo (0-4): cuando el estudiante no lograba alcanzar la respuesta esperada.
- Básico (5-8): cuando el estudiante lograba parcialmente el resultado esperado.

- Alto (9-12): cuando el estudiante lograba de manera total el resultado esperado.

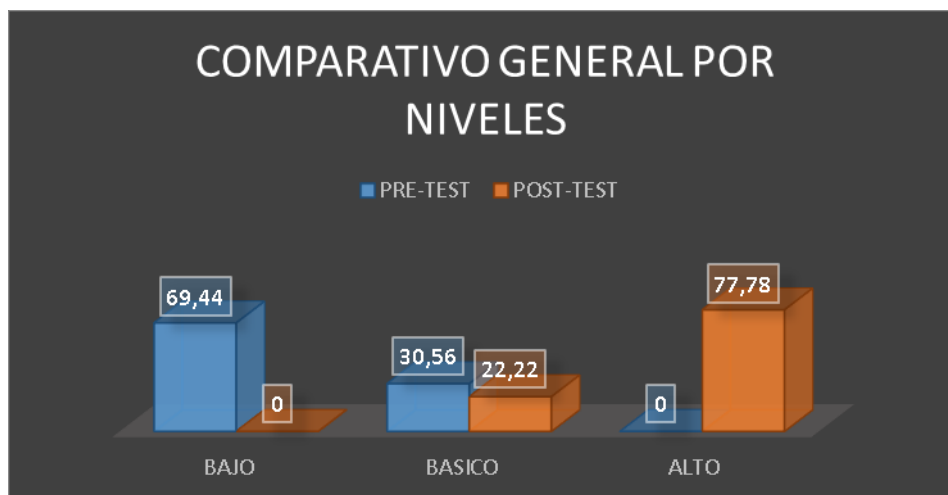


Figura 3. Comparativo general por niveles del pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

La figura anterior muestra el aumento del porcentaje entre el pre-test y el pos-test, donde al realizar el pre-test se evidencia que el 69,44 % de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo de comprensión lectora, el 30,56 % en un nivel básico y ningún estudiante en nivel alto. Después de implementada la secuencia didáctica y realizado el pos-test el porcentaje pasa al 0% de los estudiantes en nivel bajo, 22,22% en nivel básico y un 77,8% de los estudiantes presentan un desempeño alto.

Para comprender el proceso de lectura en los estudiantes, se parte de los elementos que los estudiantes no conocían o no lograban entender en el pre-test como lo son: los tipos de narrador y sus funciones, la diferencia entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia, el reconocimiento de los rasgos o marcas textuales que definen el inicio o el cierre de un relato, así como que en cada texto existe una intención comunicativa real. Esta movilización de los estudiantes en los niveles de desempeño bajos y medios a alcanzar gran porcentaje del grupo un nivel alto puede deberse muy posiblemente a las diversas actividades intencionadas que se

planearon e implementaron con la secuencia didáctica, pues no solo se consideró el modelo interactivo de comprensión, sino que se realizó la construcción de los conceptos de manera guiada y vinculando sus saberes previos, haciendo preguntas generadoras que permitieran que los mismos estudiantes encontraran la respuesta y definición de los diferentes temas abordados, así como que se plantearan hipótesis frente a los textos leídos.

Para dar continuidad al proceso del análisis, en la siguiente figura se verán los cambios de las dimensiones mencionadas.

4.1.1. Análisis global de las dimensiones.

Este análisis se desarrolla para observar los cambios que se dan en cada una de las dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y componente del contexto comunicativo; cuyo análisis hace parte de la comprensión de textos desde la variable dependiente. En la figura 4, se puede analizar el progreso que se obtuvo aplicando la secuencia didáctica con cada una de las dimensiones:

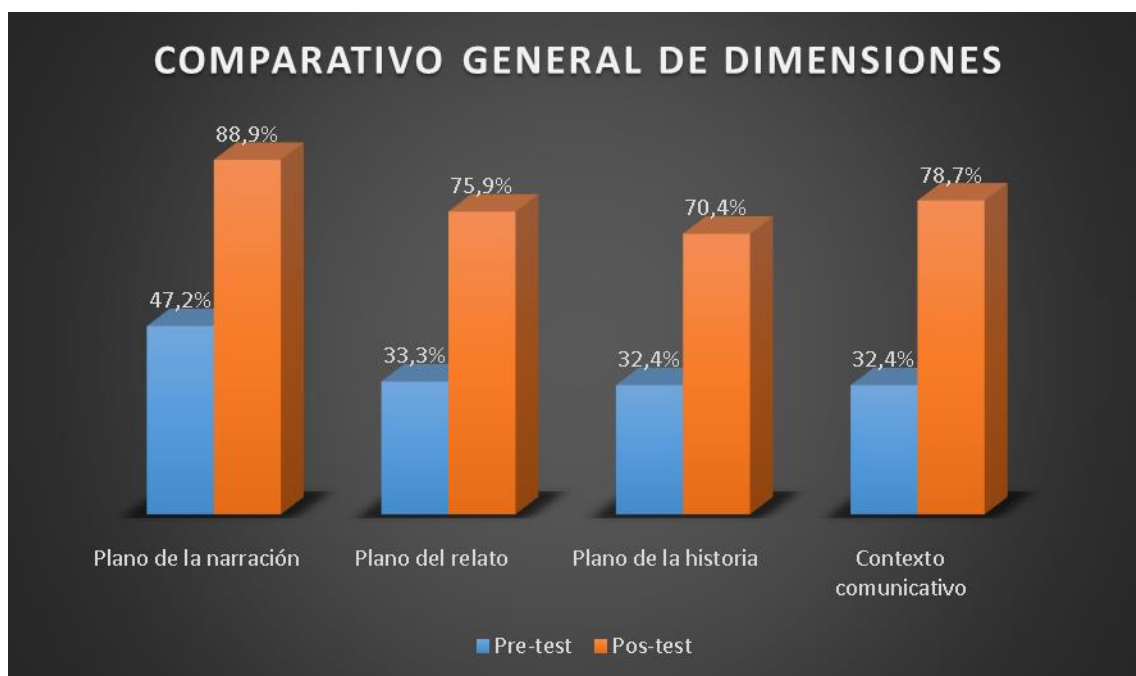


Figura 4. Comparativo general de dimensiones pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

Como se observó con el análisis general propuesto en la Figura 2, el postest muestra un gran avance en comparación al pre-test. En cada una de las dimensiones se puede notar que la diferencia antes de implementar la secuencia didáctica es de más de 35 puntos porcentuales para cada variable. Los cambios más sobresalientes se dieron en la dimensión del contexto situacional, con una diferencia de 46 puntos porcentuales después de implementarla secuencia didáctica, el plano del relato con una diferencia de 43 puntos porcentuales, el plano de la narración con un progreso de 42 puntos porcentuales, y por último el plano de la historia, que tuvo un progreso de 38 puntos porcentuales.

Esta figura da como resultado que las cuatro dimensiones han tenidos cambios importantes, dicho análisis demuestra un avance en la comprensión de textos, en cada dimensión, como resultado de un trabajo de la comprensión textual bajo el concepto renovador de involucrar al estudiante en procesos que lo sitúen como lector de textos, para esto “es necesario que los niños

encuentren su lugar en este mundo de la escritura, no solo como lectores y receptores de escritos sino también como productores, editores y difusores” (Jolibert, 2002, pág. 32).

Este análisis se desarrolla para observar los cambios que se dieron en cada una de las dimensiones, plano de la narración (narrador, funciones del narrador y tiempo), plano del relato (estado inicial, fuerza de transformación, estado resultante), plano de la historia (personajes, tiempo, espacio), componente del contexto situacional (autor, destinatario, intención del texto), cuyo estudio hace parte de la comprensión de textos desde la variable dependiente. La evaluación de cada una de estas dimensiones, fue valorada a través de un cuestionario de selección múltiple que permite evidenciar si los estudiantes comprenden el texto identificando cada uno de estos componentes. En los resultados se puede evidenciar que hubo movilidad en todas las dimensiones, esto pudo deberse a que posiblemente las actividades partieron de situar la lectura en un contexto real de comunicación, abordándose todos estos aspectos de manera guiada.

A continuación, se presentan los niveles de desempeño del grupo por cada dimensión tanto en el pre-test como en el pos-test.

4.2 Comparativo de cada una de las dimensiones

Este análisis se desarrolla para observar los cambios que se dan al margen de cada una de las dimensiones: plano de la narración, plano del relato, plano de la historia y del contexto comunicativo. En este apartado se muestran los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en cada dimensión y los resultados que obtuvieron en cada indicador respondiendo las preguntas de los test (pre y pos), con el fin de identificar más a fondo el éxito que tuvo la implantación de la secuencia didáctica.

4.2.1. Plano de la narración.

En el plano de la narración según Pérez (2012) se contemplan los aspectos relacionados con el narrador, por lo tanto, en este plano se analiza lo referente a la función que cumple el narrador en la historia; por ello es importante reconocer ¿Quién cuenta la historia? ¿Cómo lo hace? ¿Qué cuenta? y ¿Qué recursos utiliza para hacerlo? En la figura 5 se presenta la comparación de los resultados entre los niveles de desempeño en el plano de la narración del pretest vs. posttest.



Figura 5. Comparación plano de la narración pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

Esta dimensión envuelve a los componentes narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración. Después de implementar la secuencia didáctica para la comprensión del texto narrativo tipo leyenda, los estudiantes lograron identificar el narrador de la historia, así como sus funciones y lo hechos si estos en el texto ocurren en un tiempo cronológico o anacrónico.

De la figura anterior se observa que, en el pre-test el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel básico para contemplar los aspectos relacionados con el narrador, ya que los 36 estudiantes

que realizaron tuvieron dificultades al responder la prueba. Sin embargo, después de implementar la secuencia didáctica, el 72% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto, presentando mayor claridad al reconocer lo que constituye el plano de la narración.

En el plano de la narración Cortés y Bautista (1999) contemplan que todo relato presupone un narrador, que es distinto al autor, un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario y que es distinto al lector. El énfasis en el texto está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas: contar la historia, ceder la voz a los personajes, anticipar información, dar a conocer lo que piensan o sienten los partícipes. (Pérez, 2012)

Según las características y la importancia que envuelven a este plano, se evaluaron tres indicadores antes y después de implementar la secuencia didáctica: narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración. En la figura 6 se observa el desarrollo de estos tres indicadores, comparado, cada uno en el pos-test y pre-test.

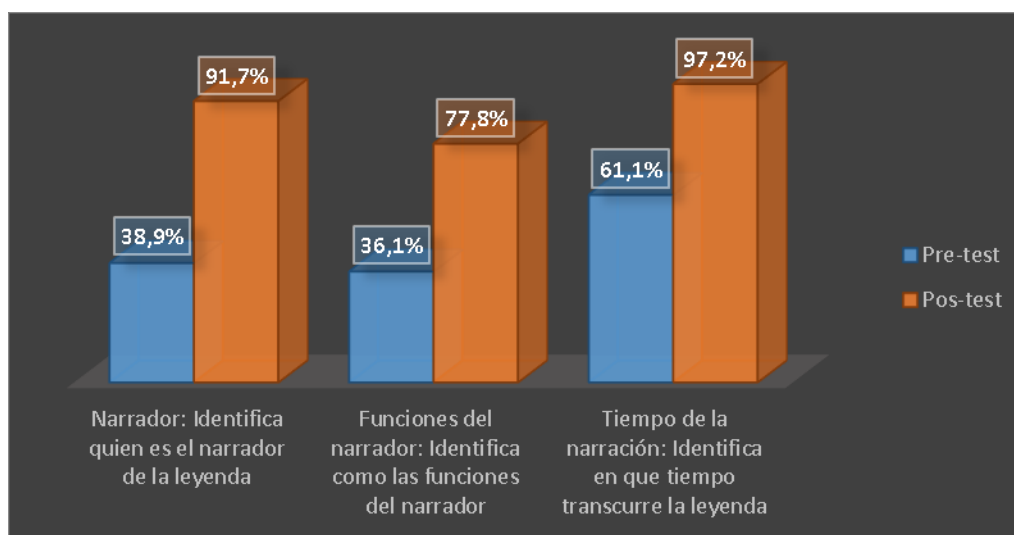


Figura 6. Indicadores del plano de la narración, pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

En la figura 6 se puede observar que el indicador que obtuvo mayor transformación fue el tiempo de la narración, pasando del 61,1% de los estudiantes que reconocieron el tiempo en el que se cuenta la leyenda, si ésta ya ocurrió, o era un relato que pertenece al futuro, al 97% de los estudiantes que lograron comprender estos aspectos, teniendo un avance de 35,9 puntos porcentuales. Con lo que se puede decir que posiblemente las acciones realizadas en la secuencia didáctica para comprender este aspecto tales como, reconocer las marcas textuales que indican el tiempo de la narración, indicando en las acciones de los personajes si esto ya había pasado, si estaba pasando o si iba a suceder. Para lograr esto, los estudiantes debían subrayar las palabras que indican marcas de tiempo, luego reescribieron el texto cambiando el tiempo verbal con el fin de determinar si la historia ya pasó, está sucediendo o va a ocurrir.

En relación al indicador narrador, también se vieron avances significativos, ya que antes de implementar la secuencia didáctica solo el 38,9% de los estudiantes pudieron comprender que el narrador es un ser que cuenta la historia y que es diferente del autor. Después de implementar la secuencia didáctica se realizaron actividades como la representación teatral de las leyendas, considerando los diferentes tipos de narrador con base a los conceptos enseñados y entendiendo que el narrador es un recurso del autor para tener quien cuente la historia, además pudieron reconocer que el narrador puede ser un protagonista o un tercero que cuenta lo que observa; por lo que en el postest el 91,7% de los estudiantes lograron identificar el narrador en la leyenda, evidenciándose una mejoría de 58,8 puntos porcentuales.

El indicador que tuvo menores transformaciones fue el de funciones del narrador, ya que pasó del 36% al 77% de los estudiantes que lograron identificarlas. Esto pudo deberse a que era un concepto bastante nuevo para los estudiantes y un poco complejo. Sin embargo, es un avance positivo de 41,7 puntos porcentuales en los estudiantes que lograron comprender que un narrador

es quien cuenta la historia, cede la voz a los personajes, anticipa información y da a conocer lo que piensan o sienten los mismos. Esto coincide con la investigación de Velasco y Tabares (2015) quienes afirman que este indicador requiere de procesos inferenciales, dado que puede no estar implícito en el texto, además es un plano poco trabajado en el aula.

Sin embargo, después de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes dieron un gran avance al comprender los elementos que conforman el plano de la narración, identificando el modo en que se cuenta la historia, quien la cuenta, y los recursos que se usaron al hacerlo, para comprender esto fue necesario volver sobre el mismo texto para que los estudiantes subrayaran dónde habla el narrador y dónde hablan los personajes, además que marcas se usaban en el texto para indicar esto. Luego, se llevaron textos al aula con diferente tipo de narrador, así como las funciones que cumplen según su clasificación. En la figura 7, se observa el Registro fotográfico de las sesiones enfocadas a este indicador:



Figura 7. Construcción guiada del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

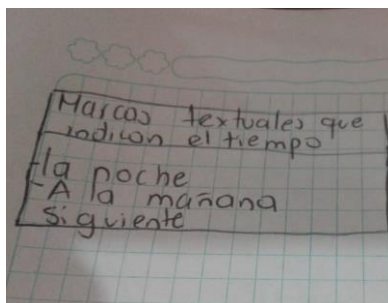


Figura 8. Reconocimiento de marcas textuales que indican el tiempo de la narración.

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Plano del relato.

De acuerdo con Cortés y Bautista (1999) el plano del relato en los textos narrativos, es aquel que hace referencia a los modos como se cuentan las historias; si se comienzan a contar por el final, medio o el principio. Además, se tienen en cuenta las marcas que se utilizan para dar inicio como “érase una vez” o “había una vez” y las marcas utilizadas para dar el cierre o final a la historia, como “colorín colorado”, “finalmente” o “por último”.

El esquema del relato se constituye a partir de la inclusión de secuencias mínimas narrativas como: situación inicial, espacio, tiempo, desarrollo de un conflicto y acciones. Entonces, en este plano se hace referencia al modo o los modos de contar la historia, dado que esta se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican los mismos. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Pérez, 2005).

En esta dimensión se tiene como objetivo que los estudiantes puedan comprender el estado inicial, de transformación y resultante de la leyenda. En la gráfica 5 se evidencia el resultado del pre-test y el pos-test referente al plano del relato.

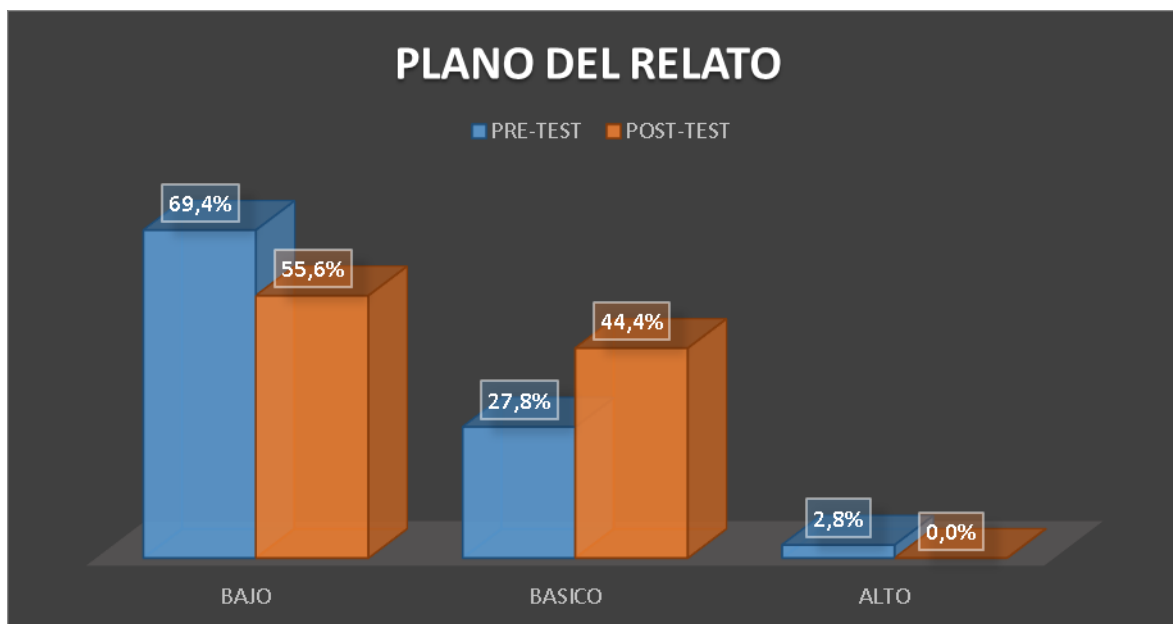


Figura 9. Comparación plano del relato pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior se muestra que los resultados obtenidos antes de implementar la secuencia didáctica no alcanzan el resultado esperado, pues el 69,4% de los estudiantes tuvo un resultado bajo en el pre-test, un 27,8% un nivel básico y solo un 2,8% se ubicaron en el nivel alto. Sin embargo, aunque después de la implementación de la secuencia didáctica se observa movilidad en los desempeños de los estudiantes, ninguno logra ubicarse en un desempeño alto. El 55,6% se ubica en un desempeño bajo y el 44,4% se ubica en el desempeño básico. Estos resultados pueden deberse a que en la escuela se trabaja la estructura ternaria inicio, nudo y desenlace, pero poco se trabaja la estructura ternaria desde los aspectos estado inicial, fuerzas de transformación y estado final. En la figura 10, se pueden observar los resultados de este plano con sus respectivos indicadores, tanto en el pre-test como en el pos-test.

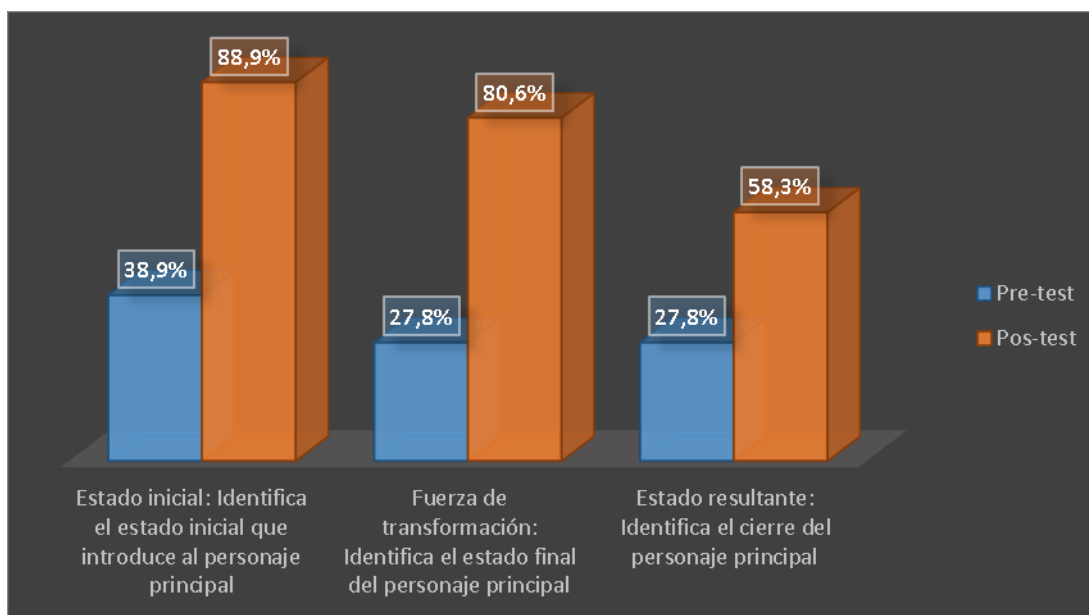


Figura 10. Indicadores del plano del relato, pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

En la Figura anterior se hace evidente el avance que tuvieron los estudiantes al conceptualizar los elementos que conforman el plano del relato después de implementar la secuencia didáctica. El indicador de estado inicial tuvo una movilidad de 50 puntos porcentuales, lo que indica que un buen porcentaje del grupo logró comprender este aspecto. Estos resultados pueden deberse a que en la secuencia didáctica se trabajaron actividades como el reconocimiento en los inicios de las leyendas, de las formas en que se contextualiza e introduce a los lectores al reconocimiento de los referentes sean personajes o historias contadas en las leyendas. En el indicador de fuerza de transformación fue donde mayores cambios se dieron, movilizándose en 52,8 puntos porcentuales, este importante avance puede deberse a que los estudiantes comprendieron mediante la secuencia didáctica qué acciones le daban un cambio al rumbo de las historias, por ejemplo en el caso de la leyenda de “La Llorona”, se hicieron preguntas como: ¿Cómo era la Llorona al inicio de la historia? ¿Qué quería lograr la Llorona? ¿Qué hizo para

lograr lo que quería? ¿Quién la ayudó o quién se le opuso a esta tarea? Y finalmente si ¿logró lo que quería? ¿Cómo quedó la Llorona al final de la historia?

Cortés y Bautista (1999), explican que este estado provoca una reacción la cual es la consecuencia en que queda el personaje después del acontecimiento. “Si alguien tenía algo que quería conservar, lo pierde. Si a alguien le faltaba algo, no lo consigue”.

Y por último se evaluó el estado final, siendo este el indicador que menor progreso tuvo. Pasaron los estudiantes de un 27,8% de logros en el pre-test a un 58,3% en el pos-test, lo que indica que hubo una transformación en el grupo de 30,5 puntos porcentuales. Estos resultados pueden deberse a que para los estudiantes se hace algo complejo reconocer las marcas que indican el final de las historias para identificar sus desenlaces y distinguir cómo se resuelven los conflictos en las leyendas. Lo que coincide con la investigación de Londoño y Rendón (2017) quienes afirman que los estudiantes reconocer las acciones que desencadenan los hechos en el relato, ya que la escuela reduce la estructura ternaria a un inicio, un nudo y un desenlace, sin profundizar en las fuerzas de transformación que dan origen al conflicto narrativo.

Es importante resaltar que en la búsqueda por fortalecer los niveles de comprensión lectora en la implementación de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta el constante planteamiento de preguntas generadoras a los estudiantes que llevaran a la construcción guiada de los conocimientos. Estas preguntas además permitían hacer inferencias, establecer hipótesis o generar relaciones de sentido por medio de comparaciones o asociaciones, los llamados presaberes, por ejemplo: ¿Quién es el personaje? ¿De dónde surge? ¿Qué ocurrió para que terminara de esa forma? También se hicieron analogías entre el aspecto físico y los rasgos psicológicos y los incidentes que desembocaron en el resultado final de cada personaje.

Registro fotográfico de las actividades enfocadas en esta dimensión:

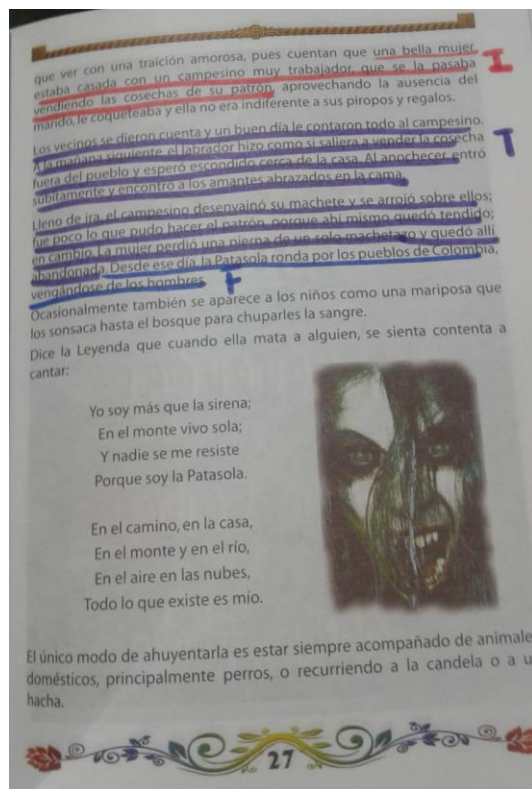


Figura 11. Diferenciación de los planos del relato.

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Plano de la historia.

Es importante tener en cuenta que, en el plano de la historia, de acuerdo a Cortés y Bautista (1999), se incluyen todos los elementos que componen el relato: personajes, tiempo, espacio y acciones desarrolladas en el mundo ficcional (p. 31). En este sentido, se podrían analizar cuáles son los personajes principales y cuales los secundarios. Tradicionalmente, este es el plano que más se propone en la escuela, pero centrado en la caracterización física de los personajes, sin embargo, Pérez y Roa (2010), proponen reconfigurar este plano, considerando también el reconocimiento de las características psicológicas, acciones, intenciones y motivaciones que los

llevan a comportarse de determinadas maneras.

Reconocer los elementos de la historia es una condición necesaria para la comprensión de un relato. Es decir, que, para desarrollar una correcta interpretación de una historia, es necesario identificar los personajes, sus características, acciones y motivaciones. En la siguiente figura se pueden observar el contraste del pre-test y el pos-test respecto al plano de la historia.

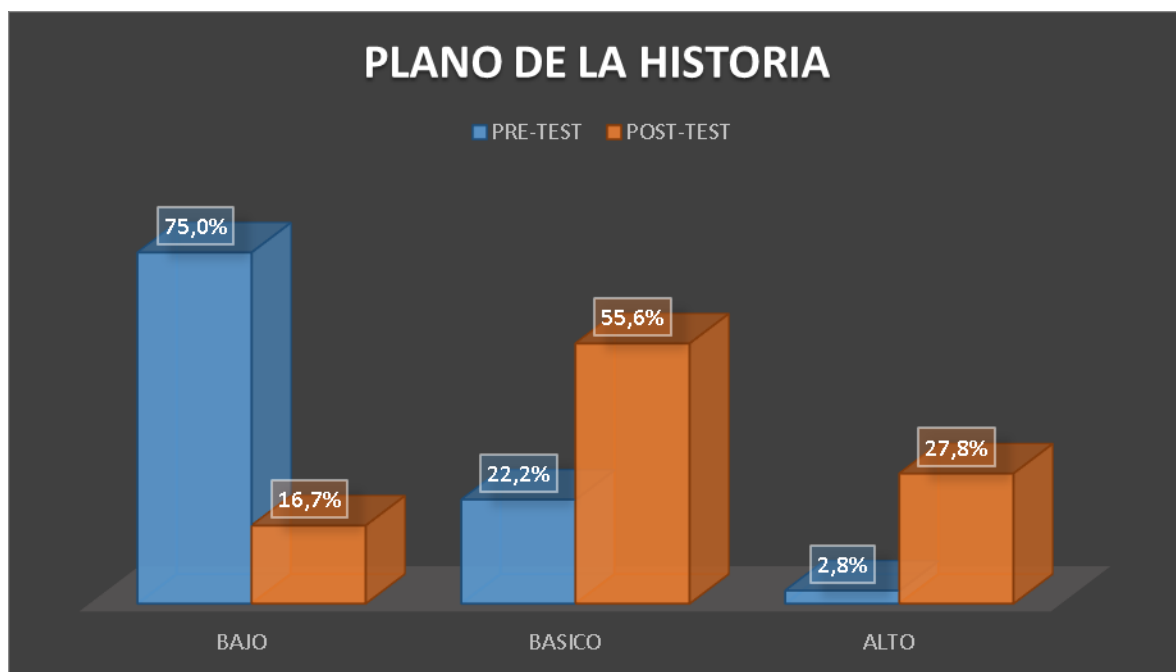


Figura 12. Comparación plano de la historia pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

En contraste con las otras dimensiones, el plano de la historia ha sido la dimensión con el avance más sobresaliente. Puesto que en el pre-test la mayoría del grupo (75%) se ubicaba en un nivel bajo en la identificación de los elementos claves del plano de la historia. Posteriormente, después de haber realizado la intervención de la secuencia didáctica, solo un 16,7% se siguió ubicando en un nivel bajo, es decir que hubo una movilización en 58,3% puntos porcentuales del grupo que reconoció parcialmente o de manera total los elementos del plano de la historia en el

pos-test. Además, se puede observar que, con la secuencia didáctica, un 27,8% de los estudiantes respondieron con un nivel alto las preguntas referentes a los personajes, tiempo y espacio que se establecen en la leyenda, siendo antes solo el 2,8% del grupo que presentaban este nivel de desempeño.

Sin embargo, hay que mencionar que la mayoría de los estudiantes, representados por un 55,6% se quedan en un nivel básico después de implementar la secuencia didáctica y solo un 16,7% tienen una respuesta nula al reflejar una lógica de las acciones de la narración, lo que según Cortes y Bautista (1999) hace referencia a la secuencia cronológica de los hechos ocurridos en la historia. Esto no es un resultado desesperanzado, se requiere más tiempo y actividades de intervención en dicho indicador.

Como se describió anteriormente, en este plano, según Pérez y Roa (2010), se encuentra todo lo referente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional. Igualmente, según exponen los autores, se espera que haya una reconfiguración en cuanto a la identificación de los personajes, y que no solo se identifiquen sus características físicas, sino que, además, reconozcan a los personajes a partir del reconocimiento de sus intenciones y la evolución que sufren a lo largo de la historia.

De esta manera, se propusieron tres indicadores en esta dimensión: personajes, con el fin de que los estudiantes puedan reconocer la características físicas y psicológicas de los personajes; el tiempo en el que transcurren los hechos contados en la leyenda y el espacio, asimilando donde transcurren la historia. En la figura 13 se pueden observar los resultados antes de la secuencia didáctica y los avances que esta refleja.

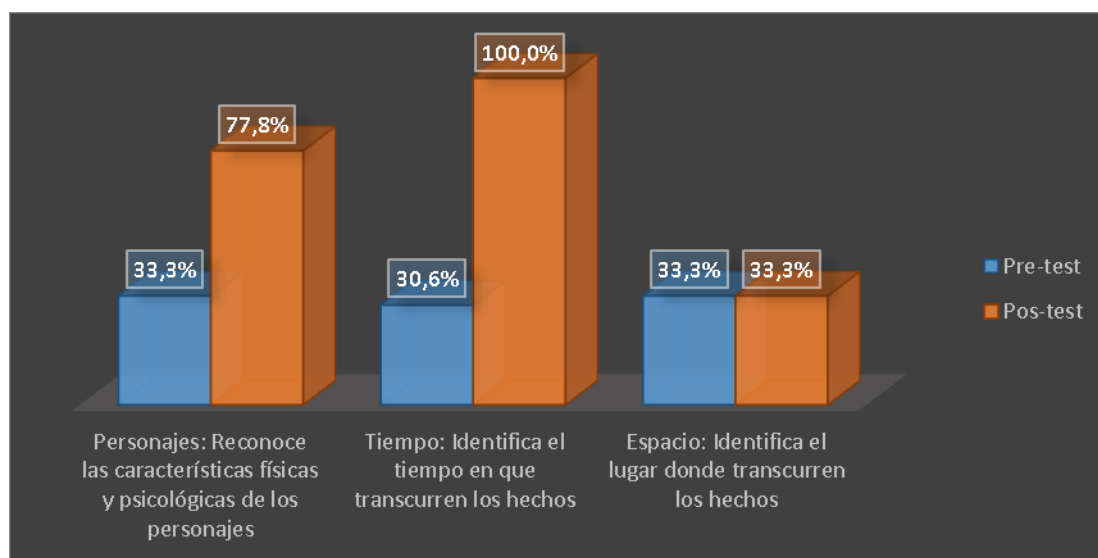


Figura 13. Indicadores del plano de la historia Pre-test y Pos-test

Fuente: Elaboración propia

Referente al primer indicador, se muestra que en el pre-test solo el 33,3% de los estudiantes lograban reconocer a los personajes con todas sus características (físicas y psicológicas). Después de la implementación de la secuencia didáctica el 77,8% de los estudiantes lograron comprender estos elementos, marcando una mejoría de 44,5 puntos porcentuales. Ahora, haciendo referencia al indicador tiempo se logra un avance de 69,4 puntos porcentuales, posiblemente en razón de las actividades realizadas, como el reconocimiento de las marcas textuales que indicaban el tiempo en las leyendas a través del conocimiento guiado y el uso de ejemplos sencillos durante la secuencia didáctica, ya que fue un referente constante.

Vale la pena mencionar que el último indicador referente al espacio no tuvo ningún cambio tanto en el pre-test como en el pos-test, solo el 33,3% logró identificar el lugar, sitio o escena donde ocurrían los hechos, lo que evidencia que no hubo movilidad, esto se debe muy posiblemente a la forma en que se plantearon las preguntas en los cuestionarios que dejaban cierto grado de ambigüedad, lo que también se logró vislumbrar durante la secuencia, esto puede

ser debido a que se creó una confusión en el concepto tiempo y espacio, quizás por la forma en que se abordaron durante todo el proceso, además de que este tipo de relatos no tienen muy definidos ciertos elementos, a diferencia de otros textos como el cuento, la fábula, etc.

Registro fotográfico de sesión enfocada a esta dimensión:

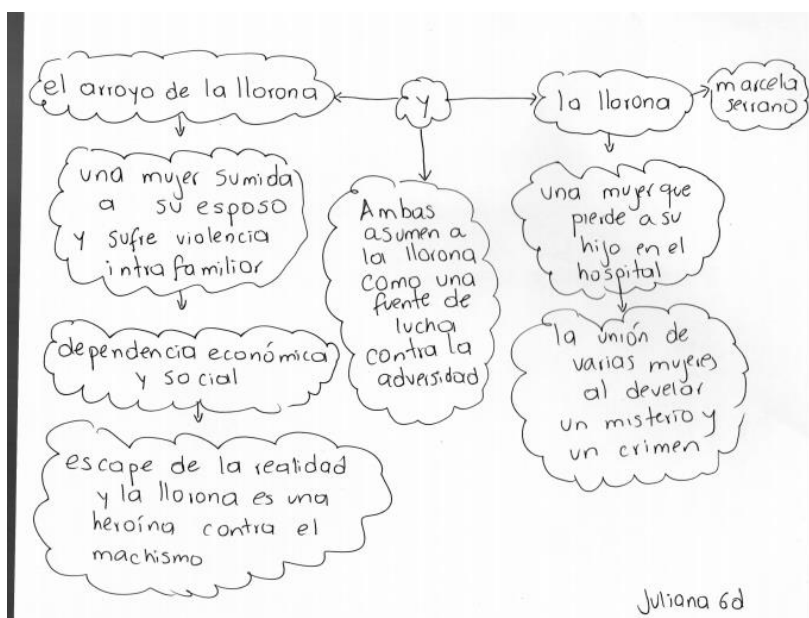


Figura 14. Caracterización psicológica del personaje.

Fuente: Elaboración propia

4.2.4. Contexto situacional.

Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos. Y la finalidad del texto, es decir los objetivos de la interacción, las metas, los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción (Hymes, 1972).

Partiendo entonces del contexto comunicativo planteado por Hymes (1972), los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados son

fundamentales para que los estudiantes reconozcan el propósito del texto y la manera como este se inserta en situaciones reales y el reconocimiento del contexto de producción del mismo.

En la Figura 15 se muestran un paralelo entre los resultados iniciales y finales de las pruebas aplicadas en torno al contexto situacional.

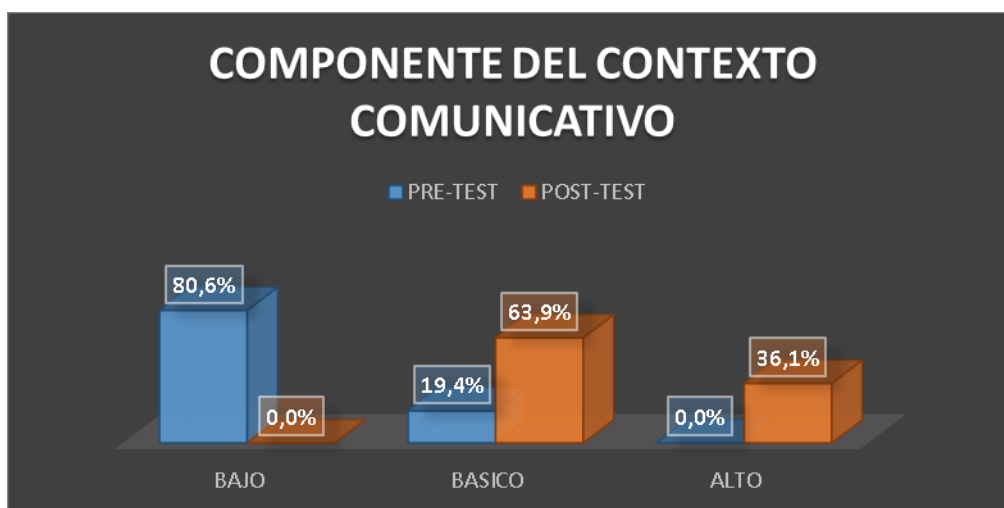


Figura 15. Comparación contexto situacional pre-test y pos-test

Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior se evidencia el avance significativo que se tuvo en esta dimensión. Se puede observar que, en el pre-test, los resultados de los estudiantes se posicionaron en un nivel bajo con un 80,6% y un 19,4% de grupo en un nivel básico. Sin embargo, al desarrollar el componente del contexto situacional en la secuencia didáctica se llevó al estudiante a que se apropiara del rol de lector mediante la lectura conjunta e individual de la leyenda; esto dio como resultado un cambio positivo en las respuestas del postest pues ningún estudiante se ubica ya en el nivel bajo después de realizarlo y un 63,9% se ubica en un nivel básico. Y un 36,1% en un nivel alto, después de que cero estudiantes no hubieran respondido asertivamente en el pre-test.

Según Jolibert (2009) los niños deben tomar conciencia, tanto en su calidad de lectores como de productores de textos, que existe una enorme cantidad de posibilidades tipográficas, de tipo de papeles, de dimensiones y que el mundo real de los escritos no se limita a las páginas impresas de los textos escolares, los estudiantes se asumen como conocedores del tema, cuando realizan la comprensión de textos narrativos, para cumplir con el propósito de leer un texto en particular.

Pérez y Roa (2010) describen que no hay formas estándar de leer, pues esto depende de la función comunicativa que se plantee. Jolibert (1997) plantea que leer un texto es buscarle un significado para satisfacer diversas necesidades, como aprender o informarse. “La función fundamental del lenguaje escrito es establecer comunicación, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias, en situaciones comunicativas reales.” (Rodríguez, 2010, p.1)

Bajo este componente, se analizan tres indicadores, con el fin de comprender totalmente el texto y reconocer el contexto situacional en el cual este se produce. Estos indicadores son: autor, destinatario e intención del autor al escribir el texto.

En la figura 16 se observan los resultados del pre-test y pos-test de la dimensión componente comunicativo.

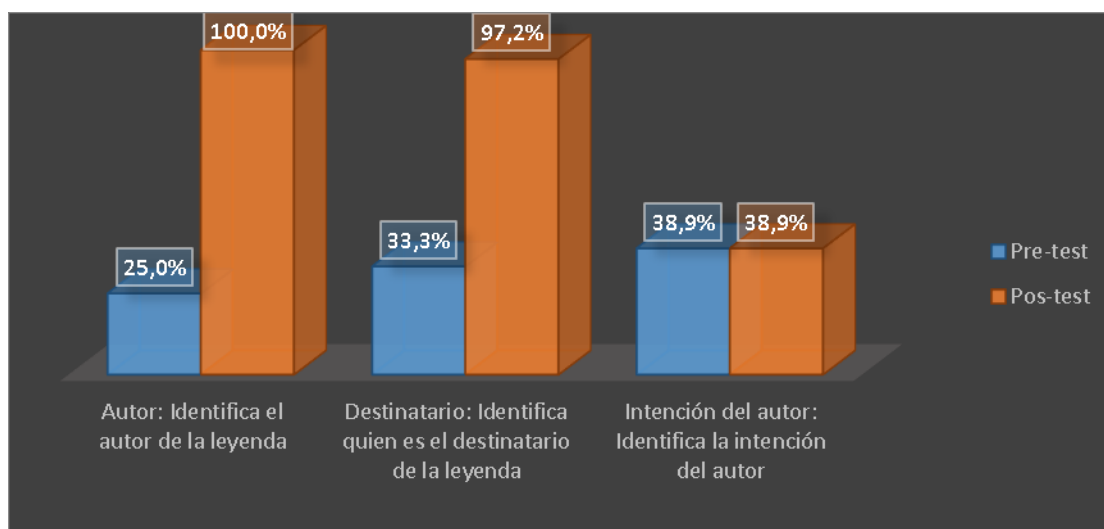


Figura 16. Indicadores del componente contexto situacional Pre-test y Pos-test

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la figura 16, se puede evidenciar que el indicador que obtuvo mayores transformaciones fue el autor, ya que en el pre-test, el 25% de los estudiantes logró identificar el autor, mientras que, en el pos-test, el 100% de los estudiantes alcanzó el objetivo del indicador. Si bien los estudiantes reconocían a quienes producían los textos, no lograban dimensionar que los autores están inmersos en ciertos contextos y tienen ciertas creencias o ideales que dejan plasmadas de manera explícita o implícita en sus textos. El hecho de haber realizado actividades como el reconocimiento de aspectos de la cultura donde se originaron las leyendas leídas, en este caso el eje cafetero, y establecer sus semejanzas con los textos fue de gran ayuda para reconocer que los textos se producen en contextos reales.

El indicador destinatario también tuvo un avance satisfactorio después de implementar la secuencia didáctica, pasando de un 33,3% en el pre-test a 97,2% en el pos-test. Para afianzar este tema se propuso como actividad que los estudiantes leyeran en grupos una leyenda y en relación a la cultura del Eje Cafetero pensar en los posibles destinatarios de las mismas, de allí que en

la discusión final que se realizó al respecto los ellos lograron comprender que los textos están creados con la intención de dirigirse a alguien, como afirma Jolibert (2002) puede ser por un individuo, un grupo en particular de niños, jóvenes o adultos., ya sea un individuo o un grupo. Con este indicador, se logró que los estudiantes identificaran que cada texto se escribe con la intención de ser leído por alguien.

A pesar de que los dos primeros componentes de esta dimensión tuvieron un gran avance después de trabajar con la secuencia didáctica. El indicador intención del autor, no tuvo un buen resultado, pues tanto en el pre-test como en el pos-test, el porcentaje de estudiantes que alcanzó el objetivo del indicador fue de 38,9%. Este resultado puede deberse a la dificultad de determinar la intención subyacente en este tipo de textos.

4.2.5. Reconociendo el contexto de las leyendas del Eje Cafetero.

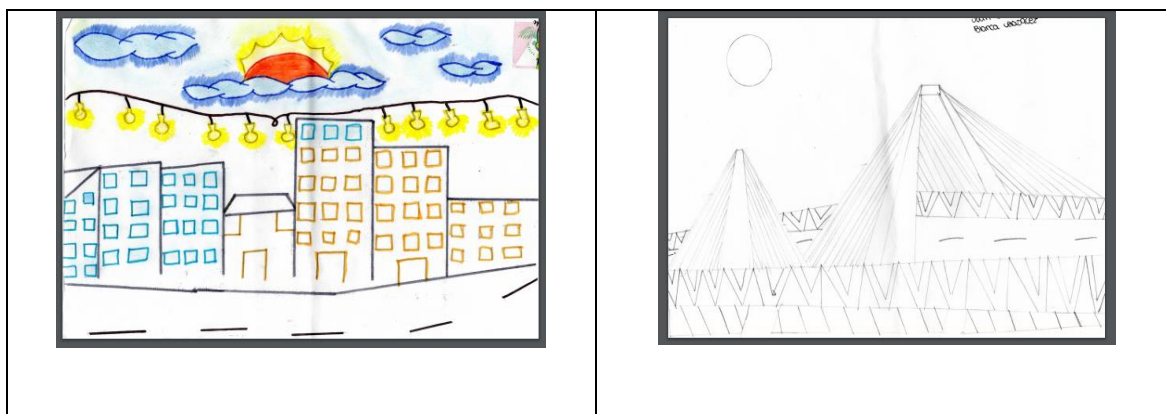




Figura 17. Reconocimientos de elementos propios del Eje Cafetero

Fuente: Elaboración propia

una vecina me contó que ella tenía un cobrino, que ellos vivían por allá en una finca. un día llevo al cobrino a la finca, el niño se fue a jugar y de un momento a otro el niño se perdió, no aparecía por ningún lado, y fue que un día me hizo que se perdiera en el cafetal, hizo que se fuera muy lejos de la casa, el niño está perdido todo el día, y en la noche por fin lo encontraron.

Figura 18. Narraciones propias del contexto.1

Fuente: Elaboración propia

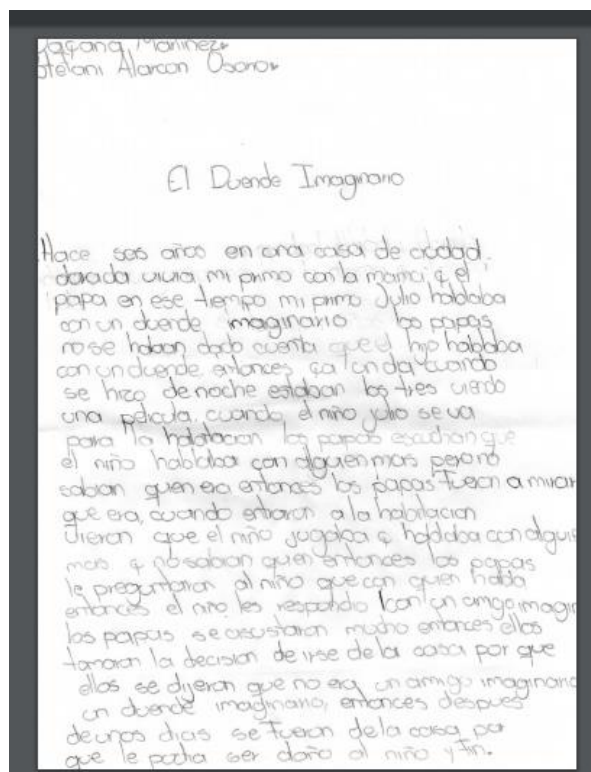


Figura 19. Narraciones propias del contexto.2

Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidenciados en esta dimensión se relacionan con los resultados de la investigación realizada por Londoño y Rendón (2017) quienes afirman que se ha enseñado el lenguaje despojándolo de su uso social, por lo que a los estudiantes se les dificulta identificar la intención comunicativa, siendo necesario implementar propuestas con un enfoque comunicativo donde el lenguaje adquiere sentido propiciando un aprendizaje significativo.

A continuación, se presenta el análisis de la reflexión de las prácticas teniendo en cuenta lo registrado en el diario de campo a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

4.3 Análisis cualitativo de la práctica pedagógica

En este apartado se expone el análisis cualitativo realizado por la docente investigadora a partir del diario de campo que elaboró durante la planeación, desarrollo y cierre de su secuencia didáctica.

En un ejercicio colectivo realizado por el grupo de investigación perteneciente al macroproyecto de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira se acordó evaluar estos tres momentos bajo el foco de las siguientes categorías: descripción, percepción, auto cuestionamiento, ruptura y toma de decisiones.

Seguidamente se realiza la reflexión hecha por la docente de cada uno de los momentos que comprendió la implementación de su secuencia didáctica. Este apartado irá escrito en primera persona ya que es una reflexión personal que se hizo de cada sesión:

4.3.1. Momento 1: planeación.

Este momento comprende la planeación de la secuencia didáctica y la primera sesión con los estudiantes en la que presenté el proyecto generando un contexto motivacional:

Decore el salón con imágenes y ellos fueron entrando y comentando, así que procedí a preguntarles que les parecían estas imágenes, de quienes se trataban, entre otras preguntas sugeridas. Estas hacían que los estudiantes estuvieran muy atentos y participativos a lo que se les decía pues creo que con esto se daba respuesta a sus intereses o deseos de aprendizaje. (Diario de campo, p.113)

En esta primera fase pensé en un tipo de texto que fuera interesante para los estudiantes y que además hiciera parte de su contexto. De esto surge como propuesta trabajar el texto

narrativo tipo leyenda, ya que es un texto que surge de la tradición oral de la región que involucra elementos fantasiosos. De allí que como tarea integradora surja la expresión: “La leyenda ¿Realidad o fantasía?”, pues esta tipología textual hace parte de creencias que tienen estrecha relación con el imaginario colectivo y que algunos consideran como realidad y otros como imaginación. Esto permitió romper con la enseñanza tradicional de este texto que se valora siempre como ficción, sin considerar que constituye la creencia de ciertos pueblos.

Con anterioridad había definido los objetivos didácticos, contenidos y dispositivos. Este ejercicio me permitió tener una visión amplia de lo que pretendía lograr y también me ayudó a articular de manera adecuada los elementos teóricos, con los recursos disponibles y las posibilidades prácticas en el aula. Esto para mí fue una ruptura con lo que cotidianamente venía trabajando, pues ya no consideré exclusivamente los contenidos teóricos, sino que pensé en otro tipo de procedimientos para llegar a los estudiantes considerando sus intereses: *Los niños pusieron mucho empeño en aportar con sus ideas de lo querían en este tipo de actividad que de la forma que se les mostró para ellos era algo novedoso.* (Sesión 2, clase 2). Todo esto lo vinculé con algunos de los estándares curriculares de la lengua castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En la primera sesión con los estudiantes me percibo muy contenta por iniciar con el proyecto. Me encontraba algo ansiosa por enfrentarme a esta nueva forma de dar la clase, que, aunque parecía ser una clase más, era un tema maravilloso para mí y para los estudiantes quienes también se observaban muy motivados y como se plantea en el diario de campo *surgía ya una interacción propia de clases donde la conversación iba y venía de manera fluida y no con preguntas impuestas que hay que responder de manera memorística.* (Sesión 1, clase 1).

Los estudiantes se percibieron entusiasmados y como previamente se les había contextualizado sobre lo que íbamos a realizar ellos expresaron que las clases serían mejor de esta nueva manera, ellos participando y pudiendo contar experiencias maravillosas.

Por otro lado, como docente me pareció muy interesante y lo mismo parecí ver en los estudiantes, generar ambientes de aprendizaje novedosos, el hecho de decorar el salón generaba en las estudiantes expectativas y llamaba su atención. Esto lo considero también como una ruptura frente a mis prácticas tradicionales que omitían ello.

El pacto de aula por su parte fue un instrumento muy importante, los estudiantes “pocas veces tienen la oportunidad de decidir en sus labores académicas” y sintieron que podían hacer parte estructural en su proceso de formación y se abrió para ellos la oportunidad de posicionar su punto de vista en sus labores académicas.

En general, durante esta etapa de contextualización a los estudiantes e inicio del proyecto pude cuestionar la forma como venía trabajando continuamente y se abrían para mí una cantidad de opciones frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De igual forma los estudiantes se percibieron motivados e inquietos. En palabras de Perrenoud (2004), quien cita a Schön (1987) plantea que:

Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento, desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona también cuando se siente bien, puesto que salir de las situaciones incómodas no es su único motor; su reflexión se alimenta también de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética. (p.190)

Es decir que, a pesar de los sentimientos encontrados, de alegría y de frustración, la ética docente prevalece por encima de las cosas, más aún en el aula, dando lo mejor de sí mismo frente a los estudiantes, a pesar de las adversidades que puedan presentarse.

La ansiedad jugó un papel contraproducente porque al inicio no me dejaba determinar bien la manera de empezar con los estudiantes, pero en la medida que bajé esta y aclaré las ideas, algunos estudiantes empezaron a interesarse más en lo que se hablaba, la conversación iba y venía de manera fluida y no con preguntas impuestas que hay que responder.

4.3.2. Momento 2: desarrollo.

La etapa de desarrollo de la secuencia didáctica tuvo como duración ocho sesiones que se llevaron a cabo durante dos meses, repartidas en clases de una hora.

En este momento consideré de gran importancia exponer todo el contexto situacional que comprendía el tipo de texto que íbamos a trabajar, por ello se presentó el video sobre el paisaje cultural cafetero y se decoró el salón con imágenes alusivas a las leyendas y a la región. En este sentido generé una ruptura frente a mis prácticas tradicionales de enseñanza, *reflexioné sobre los momentos en que los docentes pedimos a los estudiantes el reconocimiento de ciertas tipologías textuales exigiendo a ellos gran experticia pero desconociendo todos los elementos que constituyen* (Sesión 2, clase 1), ya que lo normal era presentar a mis estudiantes los tipos de textos y sus diferencias fuera de todo contexto, desconociendo que el lenguaje hace parte de cada una de las prácticas sociales que llevamos a cabo.

En este mismo sentido me autocuestioné también sobre la manera en que explicaba o comprendía el concepto del narrador, pues generalmente lo relacionaba con la narración de cuentos, sin considerar este plano en otro tipo de textos. La forma en que abordé esta actividad

por medio de preguntas y realizando la representación de las leyendas permitió que percibiera a mis estudiantes bastante motivados e inquietos, esto significó una ruptura frente a la clase magistral que desconocía sus puntos de vista y que no generaba en muchas ocasiones ejercicios prácticos. Así mismo, construir las leyendas de diferentes maneras utilizando los conceptos vistos en la clase permitió que los estudiantes dieran pie a su creatividad y en ello también fueran teniendo claros los elementos abordados, como en el ejercicio en que *ellos reconocieron el concepto del tiempo de la narración sin habernos detenido exclusivamente en el plano teórico* (Sesión 4, clase 2). Con esto pude percibir que para ellos es más sencillo comprender cuando se articula la teoría con la práctica.

Las dificultades que no se previeron en la planeación como el uso de herramientas tecnológicas no disponibles todo el tiempo en la institución (la sala de sistemas casi nunca la facilitan para otras actividades y tampoco la biblioteca) o los mapas con que no se cuentan, llevaron a serias dificultades, pues lo que estaba programado debía modificarse en el camino y llevó a tomar decisiones y retrasó el proceso. Esto me llevó a auto cuestionarme frente al prever este tipo de situaciones cuando se planea, pues no basta con que las herramientas estén allí, sino que se requiere gestionar su préstamo para no tener luego que improvisar las sesiones por no haber generado los permisos necesarios. Es importante que el docente tenga la conciencia de lo que está afectando el buen trabajo de clase y los estudiantes también sean conscientes de ello, así como que la institución brinde los espacios y el material necesario para las mismas.

La actividad posterior concerniente a las narraciones o leyendas conocidas por los estudiantes fue de su interés y me permitió como docente también cuestionarme frente a los pocos espacios que se dan en el aula para que los estudiantes expresen y compartan sus saberes previos sobre lo que se está trabajando pues tendemos a centrar nuestra clase en los saberes

teóricos y desconocemos que el lenguaje hace parte de nuestro diario vivir y del de nuestros estudiantes.

En los espacios de diálogo y de construcción guiada se percibía gran interés de los estudiantes. Se evidencia que a ellos les motiva que sea escuchada su opinión y así de manera colectiva ellos van interpretando, elaborando hipótesis y resolviendo inquietudes, lo que es más productivo que la lectura individual, de esta manera: *Se enriquece cada vez más el aprendizaje entre todos, cada uno tiene una perspectiva diferente frente a lo que se pregunta, así mismo se van aclarando dudas y entre todos se amplía el conocimiento.* (Diario de campo, p. 126).

4.3.3. Momento 3: Cierre.

El cierre de la secuencia didáctica se realizó en la décima sesión. En ella realicé una síntesis de todos los elementos vistos en el proceso y agradecí a los estudiantes por haber mostrado compromiso y disposición en su desarrollo, así mismo los cuestioné sobre qué sugerencias, críticas o comentarios tenían al respecto. Percibí con esto que los estudiantes se sintieron interesados por lo que se discutía porque sentían con estas preguntas que ellos eran parte importante del proceso, en sus intervenciones comprendí la gran importancia de interrelacionar la teoría con la práctica, así como de contextualizar los contenidos que se aprendan y de romper con el modelo tradicional de la clase magistral utilizando diferentes sistemas simbólicos.

Finalmente expuse las fortalezas y debilidades que consideré importante resaltar. Al terminar esta secuencia me sentí muy animada, ya que percibí que estaba transformando mis prácticas pedagógicas y esto generaba una dinámica muy diferente en el aula. Tal como lo plantea Perrenoud (2004):

El análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus y el trabajo por situaciones-problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refieren a ella abiertamente. Pero no bastan. Es importante reorientar las formaciones temáticas, transversales, tecnológicas, didácticas e incluso disciplinarias (sobre los conocimientos que hay que enseñar), en dirección a una práctica reflexiva, y convertir ésta última en el hilo conductor de un procedimiento clínico de formación presente de principio a fin del recorrido.

(p.22)

Realicé mis siguientes secuencias, puesto que, si bien hubo obstáculos de tipo logístico, para hacer una verdadera reflexión del quehacer pedagógico no basta con corregir errores del momento, se hace necesario además cambiar algunos contenidos y dinámicas, que propicien el verdadero cambio.

5. Conclusiones

A continuación, se dan a conocer las conclusiones obtenidas de la presente investigación cuyo propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos tipo leyenda en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

En primer lugar, se puede afirmar que se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula. Es decir, que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará la comprensión de textos narrativos tipo leyenda de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia.

Inicialmente pudo hallarse en el pre-test que los estudiantes presentaban dificultades en el reconocimiento de algunos de los componentes del contexto situacional, así como en la distinción y comprensión de algunos de los planos del relato literario. El pos-test por su parte evidenció una mejora significativa en todas las dimensiones. Esto debido a las diferentes actividades planeadas de manera intencionada y articulada en la secuencia didáctica.

En cuando a la comprensión de algunos elementos del contexto situacional como lo son el autor, el destinatario y la intención se evidenciaba en el pre-test que los estudiantes no comprendían que un texto se dirige a alguien determinado y que quien lo crea tiene una intención particular de comunicar. Por ello puede afirmarse que contextualizar los textos, es decir, abordarlos considerando los individuos, momentos históricos y espacios de los cuales emergen permite dilucidar mejor cada uno de los elementos de la situación comunicativa y que el

estudiante reconozca la validez social que tiene el lenguaje y su implicancia en la formación de nuestra identidad, hecho que además despierta su interés al hallar en este un elemento que hace parte de su yo, de su mundo.

Respecto al plano de la narración, los estudiantes en el pre-test muestran que aún no distinguen la diferencia entre autor y narrador, así mismo que desconocen las funciones de este último y tiempos de lo narrado. Después de la implementación de la secuencia didáctica se evidencia en el pos-test que la mayoría de los estudiantes tienen claros cada uno de estos elementos en la narración. A propósito de esta dimensión puede afirmarse que lo que potenció su comprensión está determinado por el hecho de haber llevado a cabo unas prácticas de enseñanza y aprendizaje intencionadas, que permitieron que los estudiantes construyeran el conocimiento de manera significativa. Así mismo los indicadores correspondientes al plano de la narración son poco trabajados en el aula. En este sentido Dzul, (2017) manifiesta que esta problemática se evidencia en que:

No todos logran identificar las ideas principales, o sea la estructura funcional de los elementos de un texto, (palabras ambiguas). No reconocen los personajes, principales y secundarios con facilidad. Esto se debe a que decodifican, no relacionan ideas y no infieren, además de las prácticas tradicionales y a la poca formación académica de algunos docentes. (p.25)

Por otro lado, se puede concluir que, regularmente no se trabaja con los estudiantes de manera explícita los elementos del plano del relato: estado inicial, la fuerza de transformación y el estado resultante, pues si bien los estudiantes reconocen que en un texto narrativo se compone de inicio, nudo y desenlace, no habían considerado que el inicio era un tipo de contextualización para el lector sobre los personajes, espacios o hechos, una especie de presentación del relato y

que existe un suceso movilizador de la historia que le da la fuerza a la narración para finalmente cerrarse con elementos que le indiquen al narrador que la historia está concluyendo.

En consecuencia, puede afirmarse que la implementación de la secuencia didáctica generó transformaciones significativas en los estudiantes en su comprensión textual de leyendas, validándose la hipótesis de trabajo y rechazándose la nula. Todo esto muy posiblemente debido a que las actividades planeadas se pensaron desde un modelo de comprensión interactivo, en este sentido Solé (1998) afirma que una propuesta de enseñanza basada en este modelo de comprensión: “genera en el lector expectativas a nivel léxico y semántico, que éste irá verificando en indicadores de nivel inferior como el léxico, sintaxis y las grafías.” (p.19). Es de gran importancia entonces visualizar al estudiante como un individuo dinámico, portador de saberes y que interpela el texto al que se acerca ya sea con predicciones o hipótesis, y siendo la docente quien abre las puertas a ese diálogo por medio de preguntas generadoras y en la construcción guiada de los saberes.

Igualmente, trabajar desde el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972) permitió asumir la enseñanza del lenguaje desde aspectos comunicativos y socioculturales que se contraponen a la visión del estudiante que, como el mismo autor propone, se convierte muchas veces en “la imagen de un ser abstracto, aislado, casi un mecanismo cognoscitivo, sin ninguna motivación, y no, excepto incidentalmente, la de una persona en un mundo social” (p. 17).

Aunado a ello en este caso el tipo de texto trabajado, la leyenda, generó en ellos gusto por el misterio que estas encierran, así como por la conjugación que en estas se encuentran de historias reales con elementos imaginarios que surgen de miedos o creencias y que hacen parte del imaginario colectivo que son parte de nuestra herencia.

Finalmente, frente a las prácticas pedagógicas reflexivas, puede concluirse que el diario de campo como instrumento mediante el cual reflexionó sobre su quehacer diario la docente, permitió no solo auto cuestionamiento, sino la transformación y la reformulación de lo que se realizaba en el aula.

6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación demostraron que es posible el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes gracias a procesos pedagógicos planificados, reflexionados y contextualizados. Esta afirmación nos permite generar una serie de recomendaciones dirigidas a la comunidad en general y específicamente a la académica:

Trabajar desde un enfoque comunicativo que comprenda el lenguaje como un elemento vivo dentro de la sociedad, como eje fundamental en la formación del individuo y de la sociedad. Comprender y producir textos no son una tarea exclusiva de la escuela, son prácticas que promueven y determinan también las diferentes dinámicas sociales.

Promover el trabajo con diferentes tipos de texto haciendo énfasis en los mismos y contextualizándolos le da sentido a la formación de los estudiantes, pues ellos alcanzan a vislumbrar la trascendencia de cada uno de estos géneros y tipos de textos en la vida real. En este caso la leyenda es un tipo de texto que además permite la conservación de la tradición oral de los pueblos.

Diseñar secuencias didácticas que permitan anticipar y planear adecuadamente las acciones pedagógicas, así como articular teoría y práctica, y pensar en los recursos e instrumentos que se pueden utilizar. No implica ello que la realidad modifique algunas de las estrategias o acciones planeadas, en caso de ameritar cambios estos pueden adecuarse a situaciones imprevistas.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas permite encauzar acertadamente los objetivos que el docente se plantea en su labor, esto si se es siempre muy consciente de sus errores y si toma decisiones que abran nuevas posibilidades al aprendizaje.

El modelo interactivo de Solé (1998), es importante trabajarlo en el aula, ya que se parte de las hipótesis o presaberes que tienen los estudiantes, los cuales se validan o no, según el texto, debido a que el lector aporta y construye significado; dándole el verdadero sentido al ejercicio lector, y es allí donde es posible la verdadera comprensión lectora, puesto que quien lee no es solo un receptor de información, sino un constructor de conocimiento, un crítico y un analista de contenidos y conceptos que fácilmente da cuenta de la información que recibe y así mismo la transmite o retroalimenta.

Referencias

- Badillo, G. G. S. (2014). *Relatos sobre el Tentzo y otros seres sobrenaturales de la tradición oral de la región centro-sur del estado de Puebla*. (Tesis de maestría). Universidad de San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://biblio.colsan.edu.mx/tesis/BadilloGamezGabrielaSamia.pdf>
- Bedoya, G. O. L. (2018). *El Dulce Sabor de la Lectura: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos tipo cuento en estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Alfredo García* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Pereira, Risaralda. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9176/T372.47%20B412d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bochs, J. (2000). *Estructuras Narrativas del Cuento*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320587286_Estructuras_narrativas_del_cuento_La_mujer_de_Juan_Bosc
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ed. Graó, Barcelona. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/secuenciasdidacticasparaaprendergramatica.pdf>
- Caro, B. J. (2009). *La Leyenda en el módulo de Literatura General*, Edit. UTA, Ambato.

- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Barcelona: CL&E. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28269204_Enfoques_didacticos_para_la_ensenanza_de_la_expresion_escrita
- Cortés, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario*. Cali: Fondo del Ministerio de Educación Nacional, Universidad del Valle.
- Dinero. (2016). Min. Educación le apuesta a subir el índice de lectura de los colombianos. *Rev. Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/un-colombiano-lee-entre-19-y-22-libros-cada-ano/222398>
- Dzul, I. (2007). *La lectura compartida de leyendas para fomentar la comprensión lectora*. Yucatán, México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/24623.pdf>.
- El Tiempo. (2013). El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura. Colombia: *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12532754>
- Gallego, C. y Pérez, L. (2017). “*Descubriéndonos lectores*” *secuencia didáctica de enfoque comunicativo para comprender textos narrativos (cuento policíaco) en estudiantes de quinto de la I.E. Labouré sede Mariano Ospina Pérez y sexto de la I.E. Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Pereira, Risaralda. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7836/37241G166.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- García, M.T. (2002). *LA CONCEPCIÓN HISTÓRICO - CULTURAL DE L. S. VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL*. En Revista cubana de Psicología. Vol. 19. N° 2. Pp. 95-98.
Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/01.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1550360722&Signature=8h5C9Jg%2Bq3rkrJB4qbP170j0%2FwQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6. ed. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1966). *Acerca de la competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Penguin: Traducido del original en Pride and Holmes. Sociolinguistics. Harmondsworth.
- ICFES (2016). Resultados de pruebas SABER. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2016>
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen ed.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen ed.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://lasalle.edu.mx/wp->

content/uploads/2013/01/leer-y-escribir-en-la-escuela_-lo-real-lo-posible-y-lo-necesario.pdf

- Llanos, F. y Guerrero, L. (2017). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos de los estudiantes de grado transición y primero de la Institución Educativa Santa Sofía de Dosquebradas*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Pereira, Risaralda. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8118/37247L1791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Londoño, C. N., y Rendón, C. D. (2017) *Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la Comprensión de textos narrativos (cuento)*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica De Pereira. Maestría En Educación. pp. 180. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8117/37247L847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, L. (2017). *Competencias En Lectura Y Redacción 2 / 2 Ed.* Editorial: Nueva Editorial. Educación Secundaria. ISBN:9786077737384
- Martínez, C. (1994). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle. Edit. Facultad de Humanidades Mayoral.
- Martos, E. (2007). *Cuentos y leyendas tradicionales (Teoría, textos y didáctica)* Cuenca: Edic. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_arquivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Resultados es cada una de las áreas. *Altablero*, 38.

Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-33074.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-312490_archivo_pdf_PNLE.pdf

Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. En revista *Lectura y Vida*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n3/24_03_Morles.pdf

Nieto, Á. y Carrillo, S. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del Colegio Saint Andrews de Pereira*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Educación. Pereira, Risaralda. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4112/37241N677.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Patiño, P. M., Guevara, M. L., & Naranjo, B. (2017). *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Puerto Caicedo – Putumayo. pp. 143. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3366/PROPUESTA%20DID%20CTICA%20PARA%20LA%20COMPRENSI%C3%93N%20LECTORA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, G. (2012). *La práctica reflexiva del docente en la Escuela Superior de Córdoba*. (Tesis de maestría). Universidad Virtual. Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. México. Recuperado de https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571424/DocsTec_12390.pdf;jsessionid=8A58981D073E42E2F2BF3305C805BFA8?sequence=1

Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje del Primer Ciclo*.

Bogotá: Secretaría de Educación del distrito. Recuperado de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón: Graó.

Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Pilleux, M. (2018). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152. doi:10.4067/S0071-17132001003600010. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/324052129/Competencia-Comunicativa-y-Analisis-Del-Discurso-Mauricio-Pilleux>

Ramón, R.R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. En Revista ecos, división académica de educación y artes enero - junio 2013, tomado desde “La reflexión como punto de partida para mejorar la práctica docente”. Tesis de Maestría en Docencia de la DAEA, UJAT. Recuperado desde <http://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2456/1886>

- Rodríguez, G. Y. (2010). *El quehacer educativo y el enfoque comunicativo textual*. Recuperado de <https://evaluadoresacreditadores.blogspot.com/2010/02/el-quehacer-educativo-y-el-enfoque.html>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- Semana. (2016). Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. *Enseñanza de estrategias de comprensión lectora* (pp. 57-76). Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona, España: Edit. Graó.
- Tangherlini, T. (1990). *It happened not too far from here...: a survey of legend theory and characterization*. » *Western Folklore*. 49 (4), 371-390
- Velasco, M. y Tabares, L. (2015). *La comprensión de textos narrativos: implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6409>
- Villa, E. (1998). La literatura oral: Mito y Leyenda. En E. Villa, *Los Mitos en la Región Andina* p. 38-42. Medellín: Andino de arte populares. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3567/8/07.%20La%20literatura%20oral.%20Mito%20y%20leyenda.%20Eugenia%20Villa.pdf>
- Vigotsky, L. (2010). *Lenguaje y pensamiento*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Paidós: Barcelona.

Zayas, H. F. (2012). La Competencia Lectora Según Pisa. Reflexiones y Orientaciones

Didácticas. 10 Ideas Claves. Barcelona, España: Editorial Grao. Recuperado de

<https://books.google.es/books?id=bjp6gggdFxEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____ luego de comprender en que consiste la investigación "Que leer no nos asuste" Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, tipo leyenda en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén del Municipio de Armenia, adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación. Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión de textos narrativos en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Nuestra Señora de Belén del Municipio de Armenia adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Justificación de la Investigación. Los resultados obtenidos en las pruebas Saber, donde los estudiantes están ubicados en los niveles de desempeño bajo en el área de lenguaje del año 2016. MEN (2015) PISA (2015) Las prácticas de la enseñanza de enfoque tradicional en el grado sexto y en general en bachillerato. Se privilegia la escritura de textos narrativos, dejando a un lado la producción y comprensión de otras tipologías textuales en contextos reales de comunicación. La enseñanza de la escritura del lenguaje de manera fragmentada. Por lo anterior se hace necesario comprender los rasgos y características de la práctica para llevar a la reflexión constante de la misma.

Procedimientos. Para la recolección de información la investigadora utilizara las técnicas de la observación, análisis de la información, reflexiones personales acerca de las practica pedagógicas, lectura de textos, con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en el área de lenguaje. Para la aplicación de estas técnicas.

Beneficios. La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en el área de lenguaje que representara un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de las prácticas de enseñanza.

Factores y riesgos. Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad. La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información. Los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad. los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Solo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos. En caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar. En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Miriam Carolina Clavijo García al celular 3162347450.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Armenia, el día ____ del mes ____ del 2018

Firma del informante

Nombre del informante:

Cédula:

Firma del testigo

Nombre del testigo:

Cédula:

Anexo B. Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura: Lenguaje**
- **Nombre de la docente: Carolina Clavijo G.**
- **Grupos: 6º**
- **Fechas de la secuencia didáctica: II SEMESTRE 2018**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: <i>¿Realidad o fantasía?</i></p> <p>Una secuencia didáctica para la comprensión de texto con estructura narrativa del género leyenda, en estudiantes de grado sexto de la institución educativa Nuestra Señora de Belén de Armenia.</p> <p>La tarea integradora surge a partir de la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión textual en los estudiantes de grado 6º; para lo cual se toma la leyenda como manifestación de la tradición oral de los pueblos a través de la cual se revela el imaginario colectivo y la visión de mundo de cada cultura, a partir de la narración de sucesos que son</p>

considerados verídicos por la comunidad donde se originan (Alicia Zaina

<http://elpensaderodecamila.blogspot.com/2010/11/leyendas-argentinas-en-la-sala-de-3.html>);

Razón por la cual la S.D. se orienta desde el enfoque comunicativo de Dell Hymes (1972).

Es por esto también que el contexto comunicativo desde el cual se justifica el abordaje de la Leyenda como texto con estructura narrativa, se ubica en la región del Eje Cafetero, como el espacio donde se hacen presentes este tipo de narraciones que hacen parte de las prácticas discursivas orales de carácter social y cultural, propias de la herencia antioqueña (paisa), dentro de las cuales se desarrolla la vida de los estudiantes.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Objetivo General

Comprender leyendas del eje cafetero a partir de los planos del relato literario.

Objetivos específicos

- Reconocer la intención comunicativa del texto leyenda.
- Identificar los elementos del contexto comunicativo de la leyenda: autor, destinatario, propósito.
- Identificar los elementos del plano de la narración: narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración.
- Identificar los elementos del plano de la historia: personajes, espacio y tiempo
- Identificar los elementos del plano del relato: estado inicial, fuerzas de transformación y estado final.

Estándar básico de competencias de lengua castellana

Comprensión e interpretación textual

Comprendo e interpreto diversos tipos de texto para establecer sus relaciones

internas y su clasificación en una tipología textual.

Literatura

Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales

- La tradición oral.
- Características de la leyenda.
- La narración.
- El plano de la narración: narrador, funciones del narrador y tiempo de la narración.
- El plano de la historia: personajes, tiempo y espacio.
- Plano del relato: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante.
- Componentes del contexto comunicativo: autor, destinatario e intención del autor.

Contenidos procedimentales

- Lectura de leyendas del eje cafetero diferenciando en ellas cada uno de los planos del relato literario, así como los componentes del contexto comunicativo.
- Análisis de videos relacionados con las leyendas y sus adaptaciones.
- Discusión acerca de los temas relacionados con las leyendas.
- Dramatización de leyendas.
- Comparación y diferencia existente entre leyenda, mito y hechos históricos.

<p>Contenidos actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar actitudes reflexivas y de diálogo mediante el trabajo en grupo. • Participar en las actividades de grupo cumpliendo los compromisos acordados. • Valorar críticamente el trabajo de sus compañeros y compañeras. • Capacidad para exponer sus ideas respetando las opiniones de los demás.
<p>SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales de apoyo tales como: lecturas, videos, guías, textos y audios. • Trabajo colaborativo. • Construcción guiada del conocimiento y retroalimentación. • Uso de las tecnologías.
<p>SESIÓN N.º 1</p> <p>ELABORACIÓN DEL PACTO DE AULA</p> <p>SOCIALIZACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA</p>
<p>Objetivos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer las normas de aula y los acuerdos académicos para generar el contexto comunicativo de la secuencia didáctica. • Presentar a los estudiantes la secuencia didáctica como propuesta de trabajo para mejorar los procesos de comprensión textual a partir de la lectura y análisis de leyendas del eje cafetero. <p>Actividades de inicio</p> <p>La maestra decorará el aula con imágenes de personajes de algunas leyendas del Eje Cafetero como <i>El Mohán, La Llorona, La Patasola, La Madremonte, El Hojarasquín del monte, El Patetarro, La Tarasca, La Rodillona</i>, entre otras, con el fin de generar</p>

conjeturas en los estudiantes e indagar sus saberes previos a partir de preguntas generadoras como las siguientes:

¿Quién es el personaje?

¿De dónde surge?

¿Qué hace?

¿Con qué lo pueden relacionar?

¿Por qué creen que estos personajes están aquí?

¿Se identifican con el personaje? ¿Por qué?

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes se entablará un conversatorio que dé apertura al desarrollo del tema.

Actividades de desarrollo

La maestra explicará a los estudiantes el propósito, la estructura y la dinámica de la secuencia didáctica, lo mismo que sus aportes como dispositivo pedagógico para el desarrollo de habilidades y competencias en procesos de lectura y escritura. Así mismo se hablará que mediante su aplicación en el aula se realizará un trabajo acerca de las leyendas del eje cafetero para conocer algunos aspectos de la cultura oral de los pueblos de la región y a la vez mejorar sus procesos de comprensión lectora.

Posterior a esto, se distribuirán equipos de trabajo de tres integrantes y se les hará entrega de hojas de block, con el fin de que ellos propongan por escrito los compromisos que se deben acordar para que se logren los objetivos propuestos. Después se socializarán las propuestas a partir de las cuales se elaborará el pacto de aula en formato de cartel que será ubicado en un lugar visible del aula. Todos deben firmarlo como señal de compromiso.

Actividades de cierre

Los estudiantes hablarán acerca de las expectativas que tienen acerca del trabajo que se va a realizar y se resolverán sus dudas e inquietudes antes de firmar el pacto de aula.

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 2

CONOCIENDO MI REGIÓN: EL EJE CAFETERO
--

Objetivos de aprendizaje:

- Identificar los departamentos que hacen parte del Eje Cafetero.
- Reconocer los aspectos más relevantes de la cultura propia de esta región para en ellos visualizar los componentes del contexto comunicativo de la leyenda en el Eje Cafetero.

Actividades de apertura

La maestra decora tres espacios diferentes del aula (tipo stand), con algunas imágenes de lugares, paisajes, actividades, producciones artísticas y otros elementos representativos de las costumbres y de los habitantes de cada uno de los tres departamentos que conforman el Eje Cafetero. Se ubicarán mapas de cada departamento con la división política para hacer un repaso con los estudiantes y contextualizarlos con la región de la cual hacen parte y de la que se tomarán producciones orales de su riqueza y patrimonio cultural, como son las leyendas.

La maestra invitará a los niños para que hagan un recorrido por los tres espacios organizados en el aula y después les permitirá expresar sus apreciaciones e inquietudes que ella irá aclarando y a la vez ellos podrán exponer o compartir sus saberes previos acerca del

tema.

Dentro de la cotidianidad de la vida familiar ¿Qué costumbres y creencias se han dado que se consideren como parte de la cultura paisa?

Actividades de desarrollo

La maestra presenta un video de la región para que los niños tengan mayor claridad acerca de las costumbres y la idiosincrasia de los habitantes de estos tres departamentos:

“GeoCultura - Paisaje Cultural Cafetero (PCC) - Geografía de Colombia”

(<https://www.youtube.com/watch?v=1rXjvXbXyOE>)

A partir de este video, la maestra realizará una serie de preguntas, tales como:

¿Qué municipios conocen?

¿Qué costumbres son comunes a los tres departamentos?

¿Cómo hablamos en esta región?

¿Qué narraciones han escuchado? ¿Quién o quiénes las cuentan?

¿Hacia quiénes están dirigidas estas narraciones?

¿Qué propósitos tienen quienes cuentan estas narraciones?

¿En qué lugares se escuchan con más frecuencia estas narraciones?

¿Qué situaciones y personajes se destacan en esas narraciones?

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes, la maestra irá esclareciendo con los estudiantes por qué esta región se denomina Eje Cafetero, así como las ventajas y desventajas como región cafetera de nuestro país y las variantes lingüísticas propias de su habla.

A cada estudiante se le entregará una leyenda para que a partir de lo visto sobre la región cafetera determine quién es el autor del texto, el posible destinatario y el propósito

comunicativo que se haya en ella. Luego de realizar esto se socializarán en grupo las respuestas de los estudiantes y se hará énfasis en algunos de los componentes de la situación de comunicación de un texto: autor, destinatario e intención. Esto último en relación a las leyendas de la región, por ejemplo, considerando quiénes pudieron ser los posibles autores de estos textos que en su mayoría son de carácter anónimo y relacionados con ámbitos rurales, quiénes recibían y replicaban estos tipos de textos de manera oral o escrita y qué intenciones podría haber en los mismos.

Actividades de cierre

Para finalizar se pide a los estudiantes elaborar un dibujo de algunos elementos que identifiquen a cada uno de los departamentos del eje cafetero. Por ejemplo, el Bolívar desnudo, el viaducto César Gaviria Trujillo de Pereira, el chorizo santarrosano, de Risaralda; el jipao, Festival de velas y faroles de Quimbaya, en el Quindío; la Feria de Manizales, la catedral de Manizales, el volcán nevado del Ruiz, de Caldas, entre otras.

Y por último la docente pregunta: ¿Qué se aprendió en esta sesión sobre las leyendas?
 ¿Qué relación encuentran entre los autores, destinatarios o intenciones de quiénes construyeron leyendas en comparación con quienes crean otros tipos de textos?

¿Qué dudas quedaron? ¿Por qué fue importante el tema tratado para la comprensión de leyendas?

SESIÓN No 3

LA LEYENDA: TRADICIÓN ORAL DE NUESTRA REGIÓN

Objetivos de aprendizaje:

- Comprender el concepto de leyenda y sus principales características.
- Identificar las leyendas más representativas del repertorio oral del Eje Cafetero.

- Reconocer el contexto comunicativo de las leyendas de la región.

Actividad de apertura

La maestra llevará al aula los textos correspondientes a las leyendas El Mohán, La madre de agua o La Llorona, La Muelona, La Patasola, La Madremonte, El Hojarasquín del monte, El Patetarro, La Tarasca, La Rodillona, Los Duendes, La brujas, El diablo o Mandingas, El fraile sin cabeza, El Tunjo, el Guando, el ánima sola, La Candileja, las cuales se constituyen en las más representativas del Eje Cafetero.

Los estudiantes podrán tomar los textos y apreciar sus imágenes e intercambiarlos con sus compañeros durante algunos minutos, después de los cuales la maestra les preguntará:

¿Qué es lo que más les llamó la atención de los textos observados?

¿Cómo son las imágenes?

¿Qué personajes están representados allí?

¿Cómo son los personajes?

¿De qué temas creen que hablan esos textos?

¿Cuáles de estos se asemejan a lo narrado por ustedes en la clase anterior?

Una vez escuchadas las opiniones y comentarios de los estudiantes, la maestra leerá fragmentos de algunos de los textos para generar expectativa en los estudiantes.

Actividades de desarrollo

A través de diapositivas, la maestra irá construyendo con los estudiantes el concepto de leyenda, sus posibles orígenes, su tipología (relación con el texto narrativo) y temáticas.

Vallejo B., José Orlando. Recopilación de los mitos y leyendas de Pereira.

Monografía. UTP 2008. Páginas 78 a 139.

Se organizan equipos de trabajo y se permite a cada uno tomar el texto que más les ha generado interés para que uno de ellos lo lea en voz alta a los demás miembros de su grupo.

Una vez culminada la lectura, los estudiantes deben responder las siguientes preguntas:

¿De qué se habla en el texto?

¿Qué personajes intervienen en la historia?

¿Quién narra los hechos?

¿A quién se le cuenta?

¿Para qué se cuenta esta historia?

Cada grupo socializará la leyenda leída y las respuestas construidas por el equipo, con el fin de realizar un proceso de comprensión del texto y reflexión frente a los creadores de estos tipos de textos, sus destinatarios y sus intenciones comunicativas.

Actividades de cierre

Al finalizar esta sesión se pregunta a los estudiantes qué dudas tienen y por qué creen que es importante lo visto para el proyecto que se está trabajando.

SESIÓN NO 4:

EL CONTEXTO COMUNICATIVO

Objetivo de aprendizaje:

Crear el contexto comunicativo para la lectura del texto “La llorona”.

Actividades de apertura

Se presenta a los estudiantes el título de la leyenda “La llorona” y a partir de allí se hacen preguntas de anticipación:

¿De qué creen que trata el texto?

¿Quiénes creen que son los personajes del texto?

¿Qué considera que le pasa a los personajes?

¿Por qué consideran que vivirán esos sucesos?

¿Quién pudo haber inventado esa historia?

Actividades de desarrollo

Se les entregará a los estudiantes una versión de la Llorona para ser leído. La maestra hace la lectura guiada para ir respondiendo a las preguntas planteadas en la anticipación y así poder confrontar las hipótesis de lectura.

Luego los estudiantes hacen grupos de trabajo y se les entregan las dos versiones de la leyenda: “La Llorona” de Marcela Serrano y “El arroyo de la Llorona” y otros cuentos de Sandra Cisneros, para que ellos hagan un cuadro comparativo estableciendo semejanzas y diferencias.

Una vez socializado el contenido de este esquema, la maestra propone el tema del autor y realiza preguntas generadoras que permitan a los estudiantes elaborar hipótesis acerca de quién o quiénes pueden haber creado esta narración.

Para facilitar a los estudiantes la indagación del tema y poder dar respuestas concretas al interrogante propuesto, la maestra los llevará a la sala de sistemas para que puedan realizar la consulta respectiva acerca de los posibles autores y de la intención del texto leído.

Esta indagación también permitirá que los estudiantes identifiquen las variaciones que ha sufrido esta narración y cuál es la versión que se ha hecho parte de la cultura oral del eje cafetero.

Se hace socialización de los insumos de la consulta mediante un conversatorio, para

lo cual se elegirá un moderador o moderadora que mantenga el orden y asigne los turnos conversacionales, y dos relatores para que registren por escrito las intervenciones de los compañeros y las propias durante el desarrollo de la actividad.

Actividades de cierre

Los estudiantes podrán además compartir sus saberes previos acerca de la Llorona y expresar sus aprendizajes en esta sesión.

SESIÓN NO 5:

PLANO DE LA NARRACIÓN

Objetivo de aprendizaje:

Identificar los elementos del plano de la narración en las leyendas: tipos de narrador, funciones y tiempo.

Actividades de apertura

La docente recuerda el pacto de aula y hace un recuento de lo visto la sesión anterior. Posteriormente presenta el tema a abordar en esta sesión que se trata del reconocimiento de los tipos de narradores y sus funciones.

Actividades de desarrollo

La docente realiza las siguientes preguntas:

¿Quién es un narrador?

¿Qué tipos de narradores conocen?

¿Cuáles son las funciones de un narrador?

En la medida que los estudiantes responden la docente va construyendo los conceptos, estableciendo que un narrador es la voz que cuenta o relata los hechos en una narración, así mismo explicando sus tipos (testigo, omnisciente, protagonista y equisciente)

y diferencias, para concluir con sus funciones como darles la voz a los personajes.

Después, se dividen los estudiantes en grupos de cuatro personas. A cada grupo se le pasa una leyenda para que a partir de ella realice una representación en la que se cuente la historia con un tipo de narrador diferente, es decir, que escoja un narrador diferente al que narra la leyenda, puede ser uno: testigo, omnisciente, protagonista o equisciente. Cada grupo deberá realizar la representación desde los diferentes tipos de narrador, así mismo, deberán tener en cuenta las funciones del narrador.

Actividades de cierre

La docente pregunta: ¿Qué tal les pareció la actividad? ¿Fueron claros los aprendizajes sobre el narrador? ¿Qué dudas o inquietudes tienen?

SESIÓN NO 6:

PLANO DE LA NARRACIÓN

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer el tiempo de una narración.

Actividades de apertura

Se realiza un recuento de la sesión anterior sobre los tipos de narrador y sus funciones. Luego, se presenta el objetivo de la sesión que comprende el reconocimiento del tiempo de una narración.

Actividades de desarrollo

La docente pide a los estudiantes escoger una de las leyendas que se encuentran ubicadas ambientando el salón. Cuando cada uno de ellos ha escogido y leído su leyenda ella solicita que registren en su cuaderno el tiempo en el cual está escrita la leyenda, así como las palabras o fragmentos de texto (marcas textuales) que indiquen el tiempo de la

misma.

Posteriormente se pide a los estudiantes escoger un tiempo diferente al de su leyenda y registrar en un cuadro las marcas textuales que indicaban el tiempo, para al frente de cada una colocar el otro tiempo escogido. Esto se hace tomando como modelo la siguiente tabla:

Marcas textuales que indican el tiempo	Modificación del tiempo de la narración

Finalmente se pide a los estudiantes reescribir la leyenda con las nuevas marcas que modifican su tiempo para luego leer estas nuevas versiones de las leyendas en grupo.

Actividades de cierre

La docente pregunta: ¿Por qué fue importante lo visto en esta sesión? ¿Qué dudas quedaron?

SESIÓN NO 7:

EL PLANO DEL RELATO

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer el plano del relato en las leyendas.

Actividades de apertura

La docente realiza junto a los estudiantes una síntesis de lo referente al plano de la narración. También recuerda los compromisos asumidos al inicio del proceso. Después da apertura a la nueva sesión presentando su objetivo, el cual es reconocer el plano del relato, es decir, el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado resultante que se da dentro

de las leyendas como textos narrativos.

Actividades de desarrollo

La docente pregunta:

¿Cuál creen que es la estructura o elementos generales que componen una leyenda?

¿Por qué?

A partir de las respuestas de los estudiantes la docente irá explicando los diferentes estados o fases que constituyen una narración. Esta construcción de conceptos se hace tomando como ejemplos los textos leídos de la Llorona.

Luego la docente pide a los estudiantes pintar con diferentes colores los tres estados de la leyenda que reconstruyeron la sesión anterior.

Actividades de cierre

La docente aclara dudas y pregunta qué importancia hay en lo visto en esta sesión.

SESIÓN NO 8:

PLANO DE LA HISTORIA

Objetivo de aprendizaje:

Reconocer el plano de la historia dentro de los textos leyendas.

Actividades de apertura

La docente recuerda los aprendizajes vistos hasta esta sesión y pregunta: ¿Qué otros elementos aparte de los vistos hasta esta sesión tienen las leyendas?

A partir de las respuestas dadas la docente expone el objetivo de la sesión que constituye estudiar los elementos del plano de la historia que si bien ya se vieron en clase no se han considerado de manera detallada.

Actividades de desarrollo

La docente inicia preguntando:

¿Qué características tienen los personajes de las leyendas?

¿Qué tipos de personajes se presentan dentro de estas?

Se realiza una construcción guiada de conocimientos referentes a los personajes de las leyendas y sus características. También se realiza una analogía entre los rasgos psicológicos de los personajes protagonistas de las mismas, sus intenciones y motivaciones, así como los hechos que los llevaron a ser lo que son. Todo esto se construye a partir de preguntas:

¿Cómo son los personajes?

¿En qué momento se volvieron así?

¿Antes cómo eran?

¿Qué intenciones tienen?

A seguir la docente pregunta:

¿Qué tiempo constituye cada leyenda?

¿Qué tiempo hay dentro de la historia?

A partir de las respuestas la docente indica que el tiempo de la historia comprende el orden y la duración de los acontecimientos dentro de cada narración.

Este conversatorio finaliza hablando sobre los espacios de una historia.

Posteriormente la docente pide realizar una nueva versión de la leyenda elegida en la que se modifiquen las características psicológicas e intenciones de los personajes principales y si desean de los secundarios, y también se cambien los tiempos y espacios de la historia. Cada una de estas nuevas versiones se leerán en grupo.

Actividades de cierre

La docente pregunta a los estudiantes cómo les pareció la clase y qué dudas quedaron. También deja como tarea para la casa realizar una consulta sobre lo que son las leyendas urbanas y si es preciso llevar ejemplos.

SESIÓN NO 9:**LEYENDAS URBANAS VS LEYENDAS DE TRADICIÓN ORAL****Objetivo de aprendizaje:**

Reconocer las diferencias entre las leyendas urbanas y las leyendas de tradición oral.

Actividades de apertura

La docente recuerda las normas acordadas en el pacto de aula. Así mismo solicita compartir las consultas realizadas sobre lo que es una leyenda urbana.

Actividades de desarrollo

La docente pregunta:

¿Qué diferencias encontraron entre este tipo de leyendas y las abordadas en clase?

¿A través de qué otro tipo de medios circulan este tipo de leyendas?

La docente solicita realizar en parejas en una hoja un cuadro comparativo sobre estos dos tipos de leyendas:

Leyenda tradicional	
Leyenda urbana	
Semejanzas	Diferencias
-	-
-	-
-	-

-	-
-	-
<p>Se socializa la actividad realizada y se conversa al respecto.</p> <p>Actividades de cierre</p> <p>Finalmente, la docente realiza una síntesis de lo visto en clase y pregunta ¿qué importancia encontraron en lo visto en esta clase? Y ¿Qué dudas quedaron?</p>	
<p align="center">SESIÓN NO 10:</p> <p align="center">CIERRE DEL PROCESO</p>	
<p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Reconocer la importancia de la comprensión lectora en nuestra formación.</p> <p>Identificar la importancia de la leyenda en la construcción de identidad dentro de nuestra región.</p>	
<p>Actividades de apertura</p> <p>La docente realiza una síntesis de todo lo visto hasta el momento y agradece por la disposición y compromiso por parte de los estudiantes en la realización de esta tarea.</p> <p>Actividades de desarrollo</p> <p>La docente pregunta:</p> <p>¿Por qué es importante comprender antes que memorizar?</p> <p>¿Qué tanto aprendimos con esta serie de actividades?</p> <p>¿La leyenda es un texto importante en nuestra cultura? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué encontraron diferente en estas clases frente a las que se venían dando?</p> <p>Se realiza un conversatorio al respecto de las preguntas realizadas.</p>	

Actividades de cierre

La docente solicita a los estudiantes escribir en una hoja las sugerencias, críticas o modificaciones que harían a esta secuencia didáctica. Y agradece por la colaboración y apoyo a los estudiantes.

Anexo C. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos leyenda (Pre-test)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELÉN

Cuestionario de Comprensión Lectora para grado sexto

CUESTIONARIO DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

Lee la historia de “La Llorona” y responde las preguntas marcando con una X la respuesta correcta. Solo puedes marcar una sola opción.

LA LEYENDA DE LA LLORONA

Cuenta la leyenda que existió una mujer indígena que tenía un romance con un caballero español, la relación se consumó dando como fruto tres bellos hijos, a los cuales la madre cuidaba de forma devota, convirtiéndolos en su adoración.

Los días seguían corriendo, entre mentiras y sombras, manteniéndose escondidos de los demás para disfrutar de su vínculo, la mujer viendo su familia formada, las necesidades de sus hijos por un Padre de tiempo completo comienza a pedir que la relación sea formalizada, el caballero la esquivaba en cada ocasión, quizás por temor al qué dirán, siendo él un miembro de la sociedad en sus más altos niveles, pensaba mucho en la opinión de los demás y aquel nexo con una indígena podría afectarle demasiado su estatus .

Tras la insistencia de la mujer y la negación del caballero, un tiempo después, el hombre la dejó para casarse con una dama española de alta sociedad. La mujer Indígena al enterarse, dolida por la traición y el engaño, totalmente desesperada, tomó a sus tres hijos, llevándolos a orillas del río, abrazándolos fuertemente con el profundo amor que les profesaba, los hundió en el hasta

ahogarlos. Para después terminar con su propia vida al no poder soportar la culpa de los actos cometidos.

Desde ese día, se escucha el lamento lleno de dolor de la mujer en el río donde esto ocurrió. Hay quienes dicen haberla visto vagando, buscando desesperada, con un profundo grito de dolor y lamento que clama por sus hijos.

La culpa no la deja descansar, su lamento se escucha cerca de la plaza mayor, quienes miran a través de sus ventanas ven una mujer vestida enteramente de blanco, delgada, llamando a sus hijos y que se esfuma en el río.

Plano de la Narración

Indicador: identifica quién es el narrador de la leyenda

1. ¿Quién cuenta la historia de la llorona? (**El narrador**)

- a. La llorona
- b. El padre de sus hijos
- c. Los hijos de la llorona

d. Un narrador

2. La clase de narrador de la llorona es:

- a. testigo
- b. omnisciente
- c. protagonista

d. equisciente

Indicador: identifica las funciones del narrador

3. Se puede afirmar que el narrador da inicio a su historia: (Funciones del narrador)

- a. Describiendo a los hijos de la pareja.
- b. Afirmando la existencia de una mujer indígena.

c. **Hablando sobre el romance de una mujer indígena con un caballero español.**

- d. Describiendo el amor que sentía la madre por sus hijos.

4. Se puede afirmar que el narrador da fin a su historia:(Funciones del narrador)

- a. Con el suicidio de la madre al no poder soportar la culpa de los actos cometidos.

b. Dando una descripción del río donde ocurrieron los hechos y señalando que este queda cerca de la plaza mayor.

- c. **Exponiendo que la culpa no deja descansar a la mujer, que terminó llorando por sus hijos**

en el río

- d. Termina cuando el caballero decide unirse a otra mujer española.

5. Según el texto, se puede inferir que (Tiempo de la narración):

- a. El narrador vivió en la misma época que la mujer mestiza y el hombre español.

b. **El narrador cuenta una historia refiriéndose al pasado y en un orden cronológico.**

c. La historia da saltos en el tiempo, y no se puede precisar si es una historia actual o pasada.

d. La historia pertenece al pasado del narrador, pero el relato no tiene un orden cronológico.

6. De acuerdo al relato, se puede afirmar que el orden en que ocurrieron los hechos es el siguiente: (Tiempo de la narración)

a. La llorona ahoga a sus hijos; el padre de estos abandona a la mujer por el acto cometido; ella no soporta el abandono y se suicida.

b. La mujer y el caballero se enamoran, se casan, tiene, tienen 3 hijos y el hombre traiciona a su mujer, ella ahoga a sus hijos y se quita la vida.

c. La mujer indígena y el caballero español tienen 3 hijos, ella espera que se puedan casar, él se niega a casarse con ella y por beneficio, se casa con una mujer española, la indígena ahoga a sus hijos y se acaba con su vida. Escuchan a la llorona en el río y la ven vestida de blanco lamentándose por sus hijos.

d. La mujer indígena y el caballero español tienen una relación y tienen 3 hijos, ella espera que se puedan casar, él se niega a casarse con ella, la indígena ahoga a sus hijos y se acaba con su vida. Y el caballero español se casa con otra mujer. Escuchan a la llorona en el río y la ven vestida de blanco lamentándose por sus hijos.

Plano del Relato (Estado Inicial)

7. Al inicio de la leyenda, la llorona se encuentra:

a. Enamorada

b. Resignada

c. Comprometida

d. Infeliz

8. Que pretende la llorona con el padre de sus hijos:

- a. Que se vaya a vivir con ella a España
- b. Que la deje en paz con sus hijos
- c. **Que cumpla con sus deberes de padre y esposo**
- d. Brindarles estabilidad económica.

9. La llorona decide” al enterarse, dolida por la traición y el engaño, totalmente desesperada, tomar a sus tres hijos, llevándolos a orillas del río, abrazándolos fuertemente con el profundo amor que les profesaba, y los hundió en el hasta ahogarlos, porque (**Fuerza de transformación**)

a. La mujer sentía una profunda necesidad de que sus hijos tuvieran un padre de tiempo completo, dada la negativa, prefirió que no sufrieran la pena de no tener un padre.
ACOMODAR ESTAS PARA QUE NO QUEDEN TAN LARGAS

b. **Cansada de estar escondida ante la sociedad para disfrutar el amor que tenía por sus hijos y el padre de estos, prefirió ahogarlos y dejar de ocultarse.** ACOMODAR ESTAS PARA QUE NO QUEDEN TAN LARGAS

c. La madre estaba desesperada, ya que el caballero español se negaba a casarse con ella y que los vieran en sociedad. ACOMODAR ESTAS PARA QUE NO QUEDEN TAN LARGAS

d. **El hombre que amaba la dejó para casarse con una dama española de alta sociedad.**

10. Después de que ahoga a sus hijos, la Llorona en medio de su angustia decide:

- a. Regresar para buscar a sus hijos
- b. Contarle la verdad al padre de sus hijos
- c. Confesarse con el cura del pueblo
- d. Lanzarse al río y acabar con su vida.

11. Después de que la llorona acaba con su propia vida los habitantes del pueblo, dicen:

- a. haberla visto vagando buscando sus hijos
- b. haberla visto vagando feliz por haberse librado de sus hijos
- c. haberla visto vagando buscando el amor de su vida
- d. haberla visto vagando en busca de venganza

12. Al final de la historia quienes miran a través de sus ventanas ven:

- a. una mujer vestida de blanco, delgada, llamando a sus hijos, que se esfuma en el río
- b. una mujer vestida de negro llorando por sus hijos, a la orilla de un lago
- c. una mujer vestida de colores que vaga feliz por el pueblo
- d. una mujer vestida de blanco buscando a sus hijos en el monte.

Plano de la historia

13. El padre de los hijos de la llorona era:

- a. Un hombre abusivo

- b. Un hombre enamorado
- c. **Un hombre mentiroso**
- d. Un hombre responsable

14. La llorona era:

- a. **Una mujer hermosa**
- b. Una mujer delgada
- c. Una mujer feliz
- d. Una mujer obesa

15. De acuerdo al relato, se puede afirmar que el orden en que ocurrieron los hechos es el siguiente: **(Tiempo)**.

a. La llorona ahoga a sus hijos; el padre de estos abandona a la mujer por el acto cometido; ella no soporta el abandono y se suicida.

b. La mujer y el caballero se enamoran, se casan, tiene, tienen 3 hijos y el hombre traiciona a su mujer, ella ahoga a sus hijos y se quita la vida.

c. La mujer indígena y el caballero español tienen 3 hijos, ella espera que se puedan casar, él se niega a casarse con ella y por beneficio, se casa con una mujer española, la indígena ahoga a sus hijos y se acaba con su vida. Escuchan a la llorona en el río y la ven vestida de blanco lamentándose por sus hijos.

d. La mujer indígena y el caballero español tienen una relación y tienen 3 hijos, ella espera que se puedan casar, él se niega a casarse con ella, la indígena ahoga a sus hijos y se acaba con

su vida. Y el caballero español se casa con otra mujer. Escuchan a la llorona en el río y la ven vestida de blanco lamentándose por sus hijos.

16. Cuanto tiempo dura la historia de la Llorona:

- a. Un día
- b. Un año
- c. Varios meses
- d. **Varios años**

17. El lugar donde la Llorona decide ahogar a sus hijos es (**Espacio**)

- a. Un lago
- b. Una cascada
- c. **Un río**
- d. El mar

18. El lugar donde transcurre la historia es:

- a. **Un pueblo**
- b. Una isla
- c. Una ciudad
- d. Una aldea

Componentes del contexto comunicativo

19. El autor de la leyenda:

a. Es anónimo

b. Es la llorona

c. Es Jorge Isaac.

d. Es la comunidad

20. El autor del texto es:

a. Quien inventó el texto

b. Quien narra el texto

c. Quien escucha el texto

d. Quien escribió el texto

21. Esta leyenda es un tipo de relato que va dirigido a:

a. Ancianos

b. Adultos.

c. Jóvenes.

d. Niños.

22. Los posibles destinatarios de éste texto son:

a. A personas interesadas por el folclor de un pueblo

b. A personas interesadas en una historia romántica

c. A personas que les gusta la historia de los pueblos

d. A personas interesadas en enseñar

23. ¿Qué buscaba el autor al escribir este relato?

a. Asustar a los niños para que hagan caso a sus mamás.

b. Explicar las tradiciones del pueblo español cuando conquistaron los pueblos indígenas.

c. Contar la historia de la mujer indígena para que su tristeza no quede olvidada.

d. Que la historia se siga contando con el pasar del tiempo sin ser modificada.

24. El texto de la Llorona pretende:

a. Hacer un análisis de la realidad social de la época

b. Promover los valores de una cultura

c. Prevenir a las jóvenes para que no sean engañadas

d. Dar a conocer las tradiciones de un pueblo.

Anexo D. Instrumento de evaluación para la comprensión de textos narrativos leyenda (Pos-test)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE BELÉN

Cuestionario de Comprensión Lectora para grado sexto

Cuestionario de selección múltiple.

Lee la historia de “María Angula” y responde las preguntas marcando con una X la respuesta correcta. Solo puedes marcar una sola opción.

LA LEYENDA DE MARIA ANGULA

María Angula era una niña alegre y vivaracha, hija de un hacendado de Cayambe. Le encantaban los chismes y se divertía llevando cuentos entre sus amigos para enemistarlos. Por esto la llamaban la metepleitos, la lengua larga o la “carishina” chismosa.

Así, María Angula creció 16 años dedicada a fabricar líos con la vida de los vecinos, y nunca se dio tiempo para aprender a organizar la casa y preparar sabrosas comidas. Cuando María Angula se casó, empezaron sus problemas. El primer día Manuel, su marido, le pidió que preparara una sopa de pan con menudencias y María Angula no sabía cómo hacerla.

Quemándose las manos con la mecha de manteca y sebo, encendió el carbón y puso sobre él la olla soperá con un poco de agua, sal y color, pero hasta ahí llegó: ¡no sabía qué más hacer! María recordó entonces que en la casa vecina vivía doña Mercedes, una excelente cocinera, y sin pensarlo dos veces corrió hacia ella.

Vecinita, ¿usted sabe preparar la sopa de pan con menudencias?

Claro, doña María. Verá, se arrojan dos panes en una taza de leche, luego se los pone en el caldo, y antes de que éste hierva, se le añaden las menudencias.

¿Así no más se hace?

Sí, vecina.

Ahh, -dijo María Angula-, si así no más se hace la sopa de pan con menudencias, yo también sabía. Y diciendo esto, voló a la cocina para no olvidar la receta.

Al día siguiente, como su esposo le había pedido un locro de “cuchicara”, la historia se repitió.

Doña Mercedes, ¿sabe preparar el locro de “cuchicara”?

Sí, vecina.

Y como la vez anterior, apenas su buena amiga le dio todas las indicaciones, María Angula exclamó:

Ah, si así no más se hace el locro de “cuchicara”, yo también sabía. Y enseguida corrió a su casa para sazonarlo.

Como esto sucedía todas las mañanas, la señora Mercedes se puso molesta. María Angula siempre salía con el mismo cuento: “Ah, si así no más se hace el seco de chivo, yo también sabía; ah, si así no más se hace el ají de librillo, yo también sabía.” Por eso, quiso darle una lección y, al otro día...

Doña Merceditas...

¿Qué se le ofrece, señora María?

Nada, Michita, mi marido desea para la merienda un caldo de tripas con “puzún” y yo...

Umm, eso es refácil, le dijo, y antes de que María Angula la interrumpiese, continuó:

Verá, se va al cementerio llevando un cuchillo afilado. Después espera que llegue el último muerto del día y, sin que nadie la vea, la saca las tripas y el “puzún”. En su casa, los lava y luego los cocina con agua, sal y cebollas y, cuando el caldo haya hervido por unos diez minutos, aumenta un poco de maní... y ya está. Es el plato más sabroso.

Ahh, dijo como siempre María Angula- si así no más se hace el caldo de tripas con “puzún”, yo también sabía.

Y en un santiamén, estuvo en el cementerio esperando a que llegara el muerto más fresquito. Cuando el panteón quedó solitario, se dirigió sigilosamente hacia la tumba escogida. Quitó la tierra que cubría al ataúd, levantó la tapa y... ¡allí estaba el semblante pavoroso difunto! Quiso huir, más el mismo miedo la detuvo. Temblorosa, tomó el cuchillo y lo clavó una, dos, tres veces sobre el vientre del finado y con desesperación le despojó sus tripas y “punzún”. Entonces, corriendo regresó a su casa. Luego de recobrar su calma, preparó esa merienda macabra que, sin saberlo, su marido comió lamiéndose los dedos.

Esa misma noche, entre tanto María Angula y su esposo dormían, en los alrededores se escucharon aullidos lastimeros. María Angula despertó sobresaltada. El viento chirriaba misteriosamente en las ventanas, balanceándolas, mientras afuera, los ruidos fabricaban sus espantos. De pronto, por las escaleras, María Angula oyó el crujir de unos pasos que subían pesadamente hacia su cuarto. Era un caminar trabajoso y retumbante que se detuvo frente a su puerta. Pasó un minuto eterno de silencio, María Angula vio el resplandor fosforescente de un hombre fantasmal. Un grito cavernoso y prolongado la paralizó.

¡María Angula, devuélveme mis tripas y mi puzún que te robaste de mi santa sepultura!

María Angula se incorporó horrorizada y, con el miedo saliéndole por los ojos, contempló como la puerta se abría empujada por esa figura luminosa y descarnada. María Angula se quedó sin voz. Ahí, frente a ella, estaba el difunto que avanzaba mostrándole su mueca rígida y su vientre ahuecado:

¡María Angula, devuélveme mis tripas y mi puzún que te robaste de mi santa sepultura!

Aterrada, para no verlo, se escondió bajo las cobijas, pero en instantes sintió que unas manos frías y huesudas la tomaban por sus piernas y la arrastraban, gritando:

¡María Angula, devuélveme mis tripas y mi puzún que te robaste de mi santa sepultura!

Cuando Manuel despertó, no encontró a su esposa, y aunque la buscó por todas partes, jamás supo de ella.

<http://pachamama.all.ec/557.html>

1. ¿Quién cuenta la historia de Maria Angula?

- a. Doña Mercedes.
- b. El esposo de Maria Angula.
- c. Un narrador.
- d. La misma Maria Angula.

Respuesta: c.

2. La clase de narrador de Maria Angula es:

- a. Omnisciente.
- b. Testigo.

c. Equisciente.

d. Protagonista.

Respuesta: a.

3. Se puede afirmar que el narrador da inicio a su historia:

a. Describiendo el espacio geográfico en el que creció Maria Angula.

b. Describiendo al de la protagonista.

c. Definiendo lo que es una mujer chismosa.

d. Describiendo quién era Maria Angula.

Respuesta: d.

4. Se puede afirmar que el narrador da fin a su historia.

a. Relatando el desenlace del espectro.

b. Señalando el dolor de Maria Angula.

c. Relatando que al despertar Manuel, no encontró a Maria Angula y no volvió a saber sobre ella.

d. Haciendo hincapié en que Doña Mercedes se salió con la suya.

Respuesta: c.

5. Según el texto, se puede inferir que:

a. El narrador vivió en la época de Maria Angula.

b. La historia es totalmente futurista.

c. El narrador cuenta la historia refiriéndose al pasado y en un orden cronológico.

d. La historia pertenece al pasado del narrador y obedece al presente actual.

Respuesta: c.

6. De acuerdo al relato, se puede afirmar que el orden en que ocurrieron los hechos es el siguiente: (Tiempo de la narración).

a. Maria Angula cuenta con la ayuda de Doña Mercedes, es raptada en una noche gélida por un fantasma y este la lleva al panteón para que le saque las tripas a un cadáver a efectos de prepararle un delicioso plato a su marido.

b. Maria Angula se extravía repentinamente al no amanecer un día cualquiera despierta en su casa, Manuel encuentra tierra de cementerio en su casa y enseguida busca a Maria Angula en el panteón, allí la encuentra y se la lleva a un manicomio, pues a encuentra perturbada mentalmente.

c. Maria Angula es una mujer chismosa, se casa con Manuel, posteriormente cuenta con los consejos de Doña Mercedes para cocinarle a su marido; luego, Doña Mechas cansada de la presunción de Maria Angula le tiende una broma y la hace robar las tripas de un cadáver en el cementerio para cocinarle a su marido; posteriormente, Maria Angula le cocina a su marido y en la noche es arrastrada por el cadáver del hombre al que robó las tripas para nunca más regresar.

d. Maria Angula es una muchacha muy chismosa, quien luego contrae nupcias con Manuel; ante la imposibilidad de cocinar, le pide continuos consejos a Doña Mercedes quien la conduce personalmente hasta el cementerio para saquear un cadáver, para sacarle el corazón y cocinarle a su marido, luego Manuel encuentra a Maria Angula ahorcada en el sótano de la casa.

Respuesta: c.

7. Al inicio de la leyenda, Maria Angula se encuentra:

a. Pasmada.

b. Divorciada.

c. Viuda.

d. Siendo una mujer soltera y chismosa.

Respuesta: d.

8. ¿ Qué pretende Maria Angula con su esposo Manuel?.

a. Quitarle la mitad de sus bienes.

b. Complacerlo y cocinarle ricos platos, pese a sus pobres conocimientos culinarios

c. Administrarle su dinero, ya que Manuel es ludópata y muy mal administrador de sus bienes.

d. Engañarlo y vengarse de todos los desplantes que éste tuvo con ella por ser una mujer chismosa y engañadora con sus vecinos.

Respuesta: b.

9. Maria Angula, al sentirse atormentada por el fantasma del cadáver al cual le robó las tripas y el puzún, decide:

a. Suicidarse antes de ser devorada por el espectro.

b. Gritar y pedirle ayuda a Manuel.

c. Para no ver al fantasma, se esconde bajo sus cobijas.

d. Ruega por el alma del difunto.

Respuesta: c.

10. Después de que Maria Angula acuchilla al difunto y extrae de su organismo las tripas y el puzún, Maria Angula decide:

a. Acabar con su vida.

b. Envenenar a Doña Mercedes.

c. Arrojar las tripas y el puzún a un río.

d. Preparar un caldo de tripas con puzún para dárselo en la comida a su esposo Manuel.

Respuesta: d.

11. Después de que Maria Angula desaparece:

- a. Manuel se entrega por completo a la bebida.
- b. Doña Mercedes se enloquece.
- c. Nunca más Manuel vuelve a tener conocimiento del paradero de Maria Angula.
- d. Maria Angula se convierte en La Llorona.

Respuesta: a.

12. Al final de la historia, Maria Angula es:

- a. Capturada por la policía robar órganos de un cadáver.
- b. Devorada por los buitres.
- c. Arrastrada de las piernas por el fantasma del hombre al que robó las tripas.
- d. Hallada muerta en el cementerio.

Respuesta: c.

13. El esposo de Maria Angula era un hombre:

- a. Muy detallista con su esposa.
- b. Abnegado y servicial.
- c. Obstinado y abusador.
- d. Al que le gustaba que su esposa le cocinara.

Respuesta: d.

14. Maria Angula era:

- a. Una mujer amargada.
- b. Una mujer reservada.
- c. Una mujer chismosa.
- d. Una mujer piadosa.

Respuesta: c.

15. Maria Angula decide, visitar el cementerio y esperar a que llegara el muerto más fresquito, para sacarle las tripas y el puzún, porque:

- a. Quería hacer un ritual mágico para retener el amor de su esposo Manuel.
- b. Doña Mechas le dijo que eso debía hacer para obtener los ingredientes necesarios para prepararle a Manuel, el caldo de tripas con puzún que él tanto deseaba probar.
- c. Era una pitonisa que debía cumplir con un encargo de Doña Mercedes y así, recibir una generosa cantidad de dinero.
- d. En las vísperas de Halloween, todas las mujeres recién casadas, debían ingerir una infusión de caldo de tripas de difunto con puzún, para evitar que el demonio las sedujera y arrastrase consigo al averno.

Respuesta: b.

16. ¿Cuánto tiempo dura la historia?

- a. Es atemporal.
- b. Varios meses.
- c. Un lustro.
- d. 16 años.

Respuesta: d.

17. El lugar donde Maria Angula debe robar las tripas y el puzún de un cadáver fresco, es:

- a. El cementerio.
- b. La Morgue.
- c. La mansión Usher.
- d. La casa de las dos Palmas.

Respuesta: a.

18. El lugar donde transcurría la historia es:

- a. Cayambe.
- b. Purificación.
- c. Manaure.
- d. Ciénaga.

Respuesta: a.

19. El autor de la leyenda es:

- a. Un monje franciscano.
- b. Una mujer anciana.
- c. Es anónimo.
- d. Es José Eustasio Rivera.

Respuesta: c

20. El autor del texto es:

- a. Quien narra el texto.
- b. Quien inventa el texto.
- c. Quien traduce el texto.
- d. Quien parafrasea el texto.

Respuesta: a.

21. Este tipo de leyenda es un relato que va dirigido a:

- a. Ancianos.
- b. Jóvenes.
- c. Políticos.
- d. Estudiantes de hechicería.

Respuesta: b.

22. Los posibles destinatarios de este texto son:

- a. Personas ocupadas.
- b. Niños miedosos.
- c. Personas a las que les agradan los relatos populares fantásticos y de tradición oral.
- d. Los educadores de educación básica secundaria.

Respuesta: c.

23. ¿Qué buscaba el autor al escribir el relato?:

- a. Prevenir a las mujeres malhumoradas.
- b. Contar la historia de mujeres desprevenidas para que aprendan a ser precavidas.
- c. Enseñar a invocar espíritus.

d. Recordar viejos tiempos.

Respuesta: b.

24. El texto de Maria Angula pretende:

- a. Hacer un análisis de la realidad social de la época.
- b. Prevenir sobre la existencia de fenómenos sobrenaturales.
- c. Incentivar el amor por la culinaria.
- d. Perpetuar el respeto por las buenas costumbres.

Respuesta: d.

*Anexo E. Diario de campo***Sesión 1**

En esta sesión estaba muy contenta por iniciar con mi práctica, me encontraba algo ansiosa por enfrentarme a esta forma de dar la clase, que, aunque debería ser una clase más era un tema maravilloso para mí y sabía que lo íbamos a disfrutar mucho. Sería el inicio de mi secuencia didáctica.

Previamente unos días antes, les había contado historias de este tipo y habíamos visto una película, por lo tanto, ellos se encontraban entusiasmados a pesar de no saber la sorpresa que les tenía, y decían que las clases serían mejor siempre así, ellos participando y pudiendo contar experiencias maravillosas. El gran problema que tengo y tuve este día fue el cambio de salón, ya que siempre debo rotar y esperar que me desocupen el aula. Decoré el salón con imágenes y ellos fueron entrando y comentando, así que procedí a preguntarles que les parecían estas imágenes, de quienes se trataban, entre otras preguntas sugeridas. Estas hacían que los estudiantes estuvieran muy atentos y participativos a lo que se les decía pues creo que con esto se daba respuesta a sus intereses o deseos de aprendizaje.





Figura 20. Fotos ambientación del espacio

Fuente: Elaboración propia

Los niños pusieron mucho empeño en aportar con sus ideas de lo querían en este tipo de actividad que de la forma que se les mostró para ellos era algo novedoso pues pocas veces tienen la oportunidad de decidir en sus labores académicas, además de plantearnos entre todos las reglas para trabajar, por la tanto hicimos el pacto de aula que entre todos firmaron.

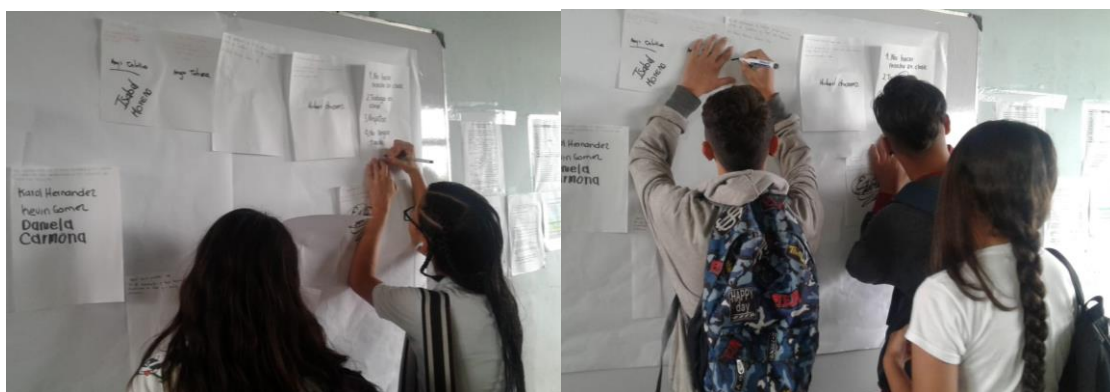


Figura 21. Fotos pacto de aula

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a mí, estuve muy atenta a resolver sus inquietudes y a colaborarles en lo que más pude, ya que en ese momento fue más importante el sentido de escucha que otra cosa, los enseña a respetar al otro también.

Me parece importante comenzar hablando de la aplicación del Pre-test antes que de la secuencia pues en esta se pudieron observar las dificultades que tenían los estudiantes y reflexioné sobre los momentos en que los docentes pedimos a los estudiantes el reconocimiento de ciertas tipologías textuales exigiendo a ellos gran experticia pero desconociendo todos los elementos que constituyen cada una de ellas así como las situaciones comunicativas que los motivan, pues creemos que con una breve explicación el estudiante ya se encuentra apto para enfrentarse a diferentes tipos de texto.

La ansiedad no me dejaba determinar bien la manera de empezar con los estudiantes, aunque estaban expectantes aún no tenía el ánimo y el interés. A la medida que bajé la ansiedad y aclaré las ideas, algunos estudiantes empezaron a interesarse más en lo que se hablaba y surgía ya una interacción propia de clases donde la conversación iba y venía de manera fluida y no con preguntas impuestas que hay que responder de manera memorística.

Otro análisis que hago de la sesión es que para los estudiantes es importante que lo que se trabaje en clases provenga de sus deseos y anhelos pues los estudiantes que inicialmente dieron la idea de participar en el evento de la jornada de la mañana fueron los que estuvieron más atentos y participativos apoyando las ideas y las normas de la secuencia didáctica me imagino por que sentían incluidas sus ideas y que esta tenían valor e importancia.

Sesión 2

En esta sesión tuve serias dificultades, ya que mi institución no cuenta con buen material del área de sociales como son los mapas, así que como pude me las arreglé para organizar los stands de una manera sencilla, ya que muchos salones no estaban disponibles, la sala de sistemas casi nunca la facilitan para otras actividades y por ende la biblioteca menos, por lo que esta sesión fue quizás la más difícil de realizar, puesto que tardo varios días para lograr algún objetivo con ella.

Llegué a la biblioteca y decoré el lugar con afiches sobre las leyendas, hechos por los estudiantes y ubiqué un mapa de forma estratégica y los estudiantes pasaron a que les explicara algunas costumbres y tradiciones del eje cafetero, y luego se dieron a conocer las leyendas propias de esta zona.

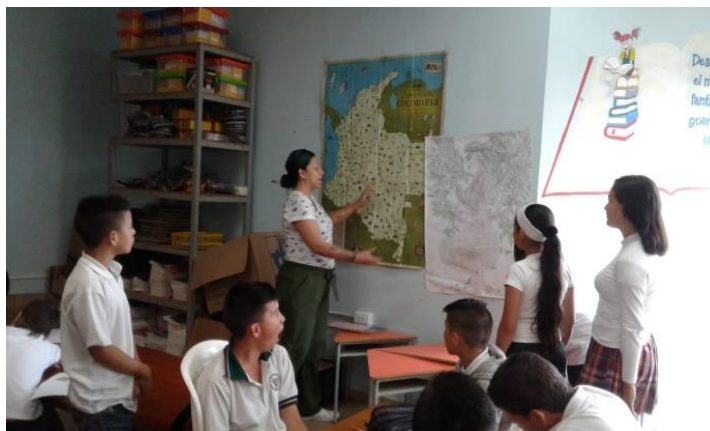


Figura 22. Foto mapa reconocimiento del Eje Cafetero.

Fuente: Elaboración propia

Luego vimos un video acerca del paisaje cultural cafetero, para lo cual me tardé varios días en que me prestaran la sala de sistemas, pero como fue imposible, lo vimos en el salón de ciencias naturales.



Figura 23. Foto presentación de video sobre el Eje Cafetero.

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes realizaron dibujos sobre elementos que identifican la región y también escribieron historias que han escuchado o que les han contado, en este caso leyendas.

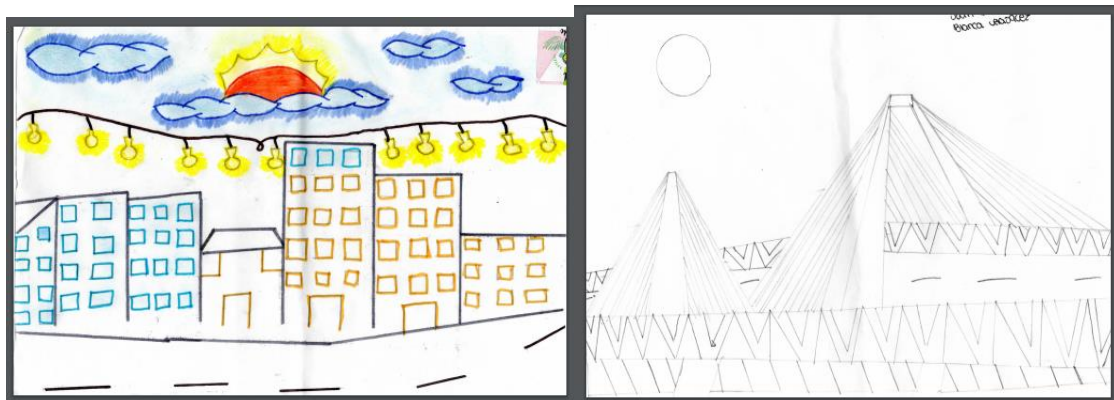




Figura 24. Creaciones de los estudiantes sobre elementos característicos de la región.

Fuente: Elaboración propia

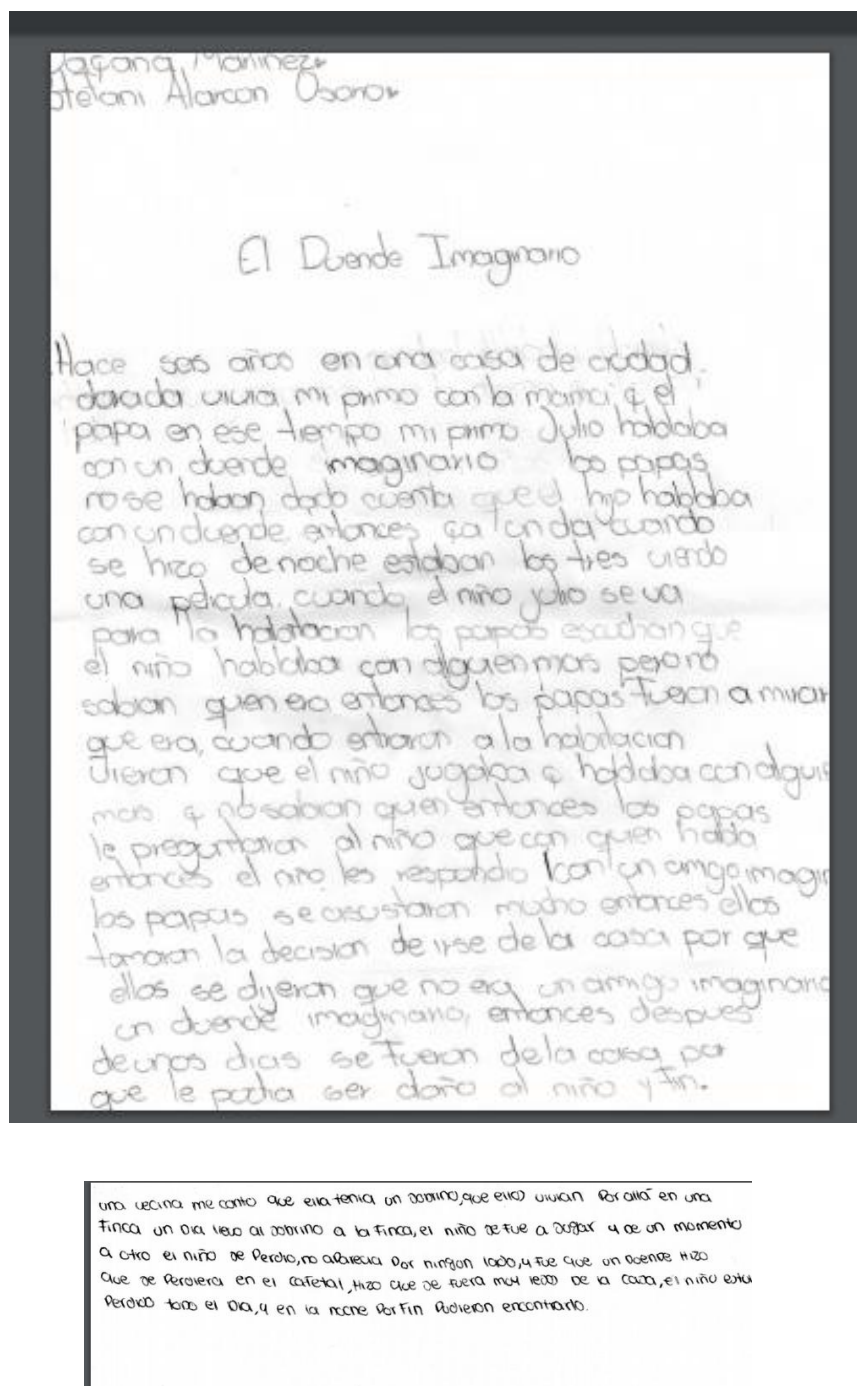


Figura 25. Fotos de historias y leyendas escuchadas por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Cuando alguna situación afecta el normal desempeño de la clase lo más indicado es parar y reflexionar acerca de lo que está pasando así esto implique un poco más de tiempo o inclusive

el no poder terminar la actividad en el tiempo programado por que esto servirá como precedente para que en la medida de lo posible esto no se vuelva a repetir es importante que además que el docente tenga la conciencia de lo que está afectando el buen trabajo de clase los estudiantes también sean conscientes de lo mismo, y que la institución brinde los espacios y el material necesario para las mismas.

Sesión 3

En esta sesión ya fue todo más sencillo, pues se me permitió trabajar en el salón de ciencias naturales y con ayuda de un computador pude realizar mi trabajo. Uno a uno fueron llegando y yo les fui entregando los textos correspondientes para que los leyeran y apreciaran sus imágenes. Se realizó el conversatorio pertinente motivado por las preguntas que realicé y en el que los estudiantes se mostraron muy participativos. Así mismo leer solo los fragmente de cada leyenda generó expectativa y deseo de conocer las otras partes de las leyendas.

Luego se dio paso a la exposición a través de diapositivas sobre el tema, para finalmente dar paso al trabajo en equipo donde ya tenían identificados diversos conceptos.



Figura 26. Fotos presentación de diapositivas y explicación de algunos elementos de la leyenda.

Fuente: Elaboración propia

Se dividieron los estudiantes en grupos de a cuatro estudiantes para que leyeran una leyenda e identificaran los elementos del contexto comunicativo. Se pidió a cada grupo identificar en la leyenda el posible autor teniendo en cuenta el tipo de texto y lo relativo a la cultura del Eje Cafetero, los posibles destinatarios y la intención comunicativa de la misma.



Figura 27. Fotos trabajo por grupos.

Fuente: Elaboración propia

Finalizar cada sesión aclarando dudas y retomando la importancia de lo visto en clase es muy significativo en el proceso porque se empieza a visualizar todo de manera articulada.

Sesión 4

En esta sesión el texto fue tratado de forma muy interesante. Se llevó la leyenda de la llorona y ya habíamos visto la película muchísimo antes.

Los estudiantes cada que tenemos clase se sienten muy motivados por el tema y por su participación. Se indagó sobre el texto según lo sugerido en la secuencia didáctica y ellos contestaron de manera satisfactoria. En este caso, realizar preguntas de anticipación es de gran importancia, pues los estudiantes se involucran y comienzan a generar hipótesis sobre lo que se lee.

Procedí a leer la historia de manera guiada mientras ellos sostenían el texto. Todo transcurrió en total calma y orden, es más sencillo cuando ellos construyen las reglas.

Se presentó una breve descripción del texto la llorona de Marcela Serrano y el arroyo de la llorona de Sandra Cisneros, en la que la historia a pesar de estar basada en la leyenda tradicional está más enfocada a hechos actuales y un tanto influenciada por los mismos. Es interesante también conocer las diferentes versiones sobre un mismo texto, pues estas pueden dar cuenta de los diversos contextos en los cuales se han generado o se han modificado las leyendas. Indagar sobre este tipo de elementos fue relevante ya que los estudiantes en la investigación reconocieron que este tipo de textos hace parte de nuestra región.



Figura 28. Foto estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Sesión 5

El hecho de haber construido el pacto de aula en grupo es muy significativo en el aula, ya que los estudiantes se sienten comprometidos y protagonistas de su propio aprendizaje. Generar un buen ambiente de aprendizaje de esta manera me parece más sencillo. Así mismo, recordar

también lo que se ve en las sesiones anteriores me permite tanto a mí como docente como a mis estudiantes visualizar lo que se aprende como un proceso articulado.

Después de realizada la construcción guiada de conocimientos respecto a los tipos de narrador la dinámica de representar cada una de las leyendas cambiando su narrador fue una actividad muy agradable, yo me sentí muy contenta al ver cómo los estudiantes participaban activamente y con gusto.

Cerré esta sesión como las otras realizando un recuento de lo visto y aclarando las dudas de mis estudiantes.

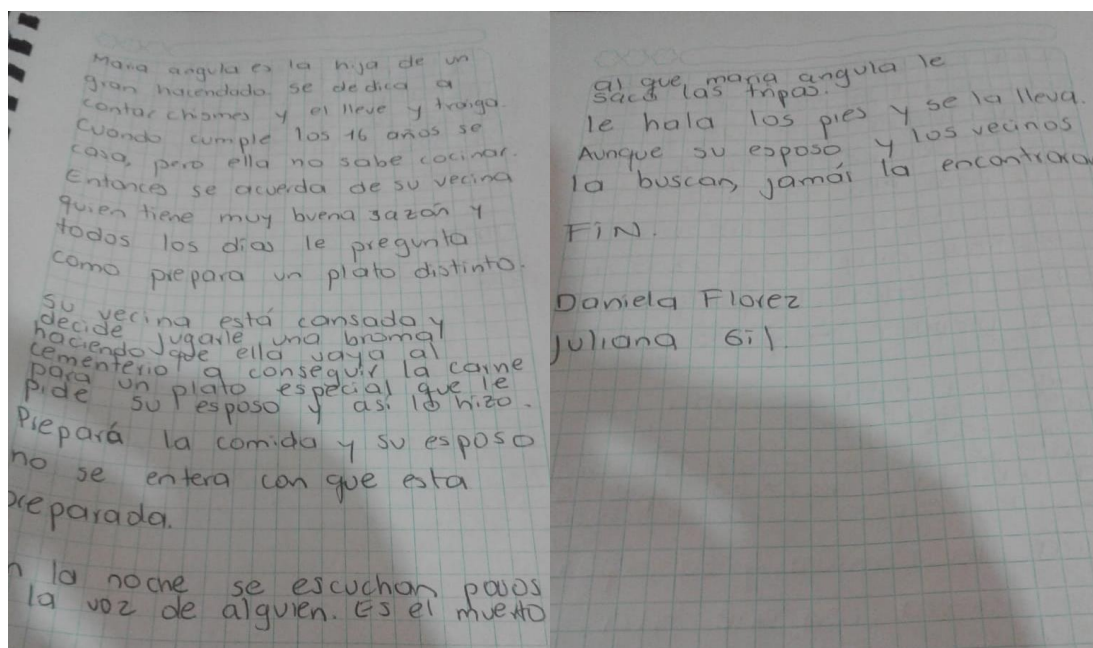


Figura 29. Evidencia de producción de texto

Fuente: Elaboración propia

Sesión 6

En esta sesión pedí escoger a cada uno, a su gusto personal, una de las leyendas abordadas en clase para en ella encontrar las marcas textuales que definieran el tiempo en que estaba

narrada y después modificaran este tiempo por otro que desearan. Fue muy importante este ejercicio práctico más que teórico porque los estudiantes por sí solos reconocieron aquellas palabras o expresiones que definían el tiempo de la narración y en la modificación del tiempo de la leyenda encontraron aquellas que no habían considerado primero. Así mismo, en este ejercicio pude notar que los estudiantes parecían introducirse en las leyendas leídas.

La pregunta que realicé al final de la sesión respecto a lo importante de lo visto en clase obtuvo respuestas alentadoras, porque ellos reconocieron el concepto del tiempo de la narración sin habernos detenido exclusivamente en el plano teórico.

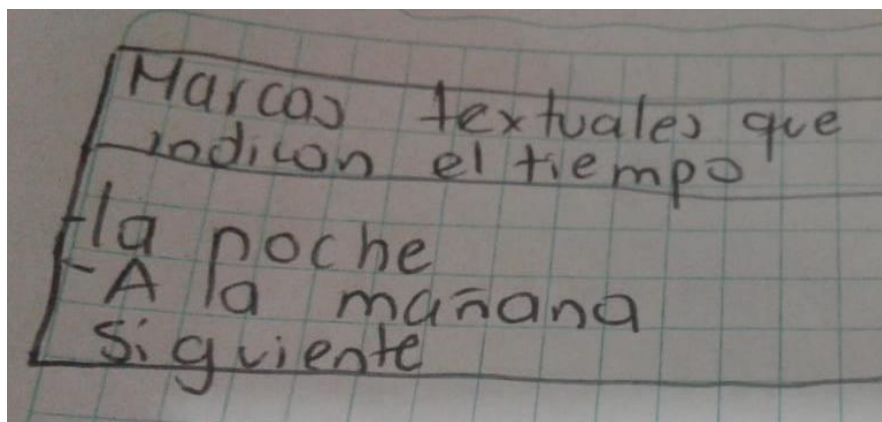


Figura 30. Marcadores textuales de tiempo

Fuente: Elaboración propia

Sesión 7

Después de la introducción de la clase y la presentación de la nueva temática realicé la pregunta sobre cuál era la estructura de una leyenda. Si bien algunos estudiantes de manera muy coherente la relacionaron con las partes de un cuento, también hubo algunos que no entendían qué significaba como tal la estructura y la confundían con características o elementos que la componen.

Realicé la explicación pertinente y sobre el texto leído y conocido por todos “La Llorona” que además yo les regalé, encontramos los diferentes estados de esta leyenda y los coloreamos.

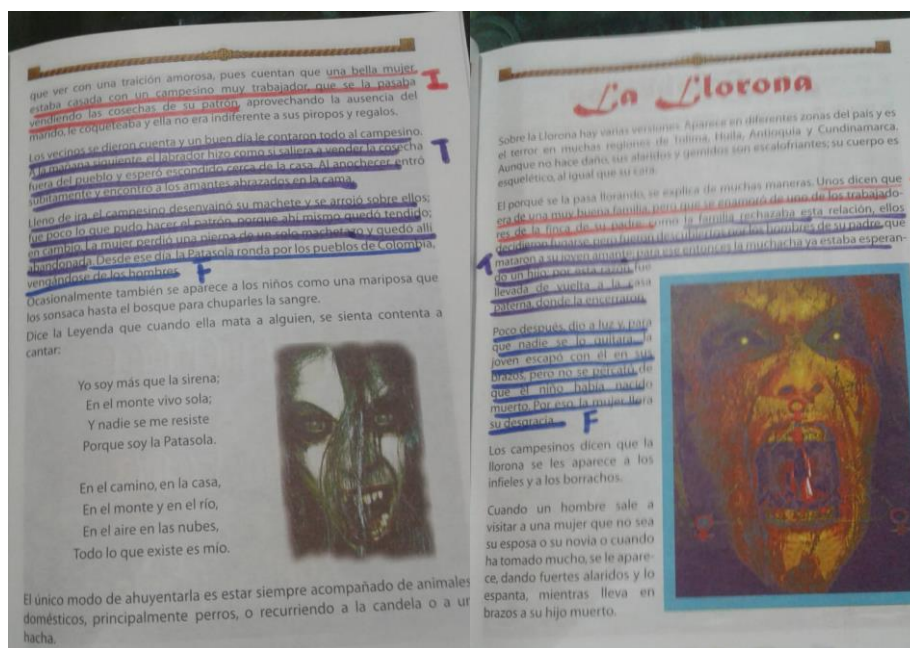


Figura 31. Fotos reconocimiento del plano del relato.

Fuente: Elaboración propia

Pedía posteriormente a cada estudiante colorear los estados o partes de la leyenda reconstruida en la sesión anterior. Este ejercicio evidenció que con el ejemplo dado se les facilitó reconocer estas partes en una leyenda.

Sesión 8

Primero expuse el objetivo de esta sesión correspondiente a presentar el plano de la historia con sus componentes (personajes, espacios y tiempo). Posteriormente, realicé preguntas en torno a las características físicas y psicológicas de todos los personajes vistos en las leyendas, desde los principales a los secundarios, también sobre sus intenciones y motivaciones. Los estudiantes participaron activamente en esta sesión. También hice preguntas sobre las similitudes de los

espacios en que ocurren estas historias y los tiempos de que hablan las mismas. En el tablero fui plasmando las respuestas dadas por los estudiantes y entre todos hallamos una gran cantidad de elementos que caracterizan el plano de la historia de las leyendas.

El ejercicio posterior correspondió a realizar una nueva versión de la leyenda elegida pero con la salvedad de que esta vez debía cada uno modificar las características físicas o psicológicas de sus personajes, así como espacios o tiempos en que transcurrió la historia. Cada una de estas versiones se leyó en grupo y fue además de divertido también interesante pues los estudiantes demostraron su gran creatividad y con ella misma develaron el reconocimiento de las categorías vistas. Este ejercicio en particular me hizo sentir como docente una inmensa gratificación ya que evalué que yo también estaba modificando realmente mi quehacer.



Figura 32. Fotos caracterización de personajes de las leyendas.

Fuente: Elaboración propia

Al finalizar esta sesión dejé como tarea realizar una consulta sobre las leyendas urbanas.

Sesión 9

Al iniciar la sesión pedí a los estudiantes exponer sus consultas realizadas. Cada uno leyó lo que pudo encontrar. Posteriormente, realicé preguntas referentes a la diferenciación entre este tipo de leyendas urbanas a las que se habían trabajado en clase. Los estudiantes encontraron muchos elementos que diferenciaban estas dos variantes de leyendas, entre ellos los espacios en los cuales se desarrollan las historias, las características de sus personajes, entre otras.

Después pedí escribir en parejas las semejanzas y diferencias de estos tipos de leyendas, y finalmente se socializaron los escritos. Yo pude notar que la socialización de este tipo de actividades es de gran importancia porque se enriquece cada vez más el aprendizaje entre todos, cada uno tiene una perspectiva diferente frente a lo que se pregunta, así mismo se van aclarando dudas y entre todos se amplía el conocimiento.

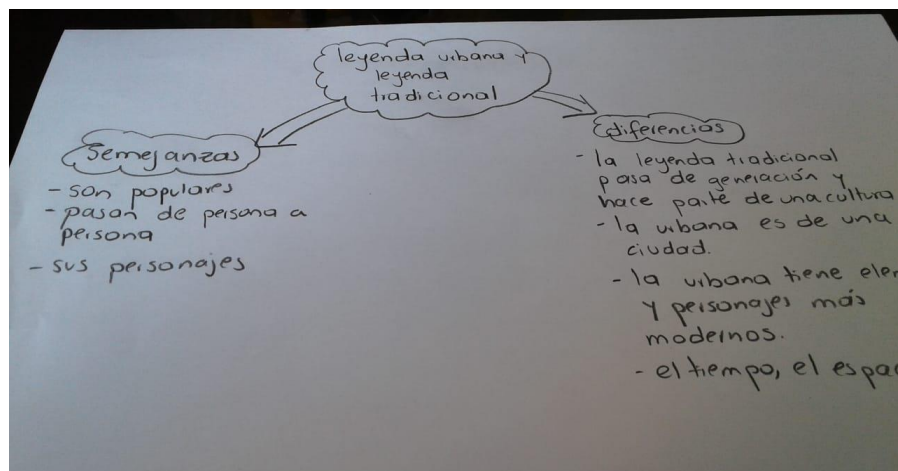


Figura 33. Foto de relación entre leyenda urbana y leyenda tradicional oral.

Fuente: Elaboración propia

Sesión 10

En esta sesión realicé una síntesis de todos los elementos vistos en el proceso y agradecí a los estudiantes por haber mostrado compromiso y disposición en su desarrollo, así mismo los cuestioné sobre qué sugerencias, críticas o comentarios tenían al respecto. Percibí con esto que los estudiantes se sintieron interesados por lo que se discutía porque sentían con estas preguntas que ellos eran parte importante del proceso.

Finalmente expuse las fortalezas y debilidades que consideré importante resaltar y al finalizar esta secuencia me sentí muy animada ya que percibí que estaba transformando mis prácticas pedagógicas y esto generaba una dinámica muy diferente en el aula.

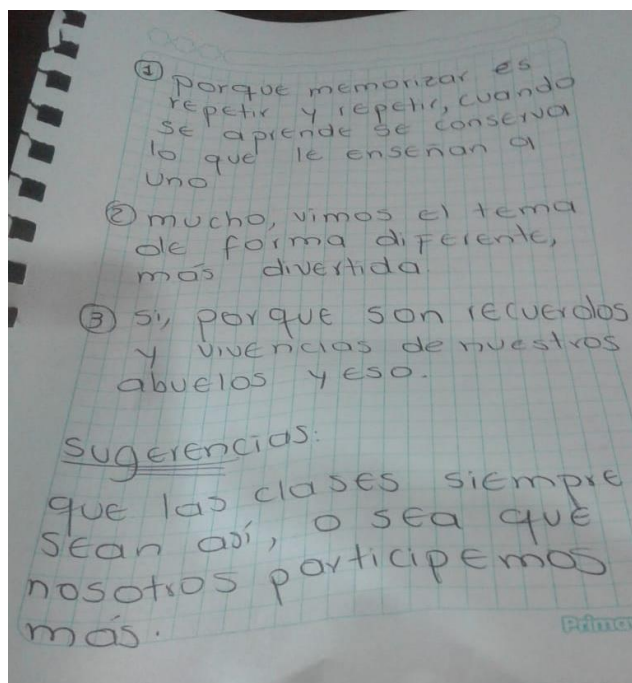


Figura 34. Sugerencias y opiniones de los estudiantes sobre proceso.

Fuente: Elaboración propia